

LA MEMORIA. PRÁCTICAS EN MAESTROS Y ESCOLARES DEL GRADO 3° DE
PRIMARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA ASIA IGNACIANA. MEDELLIN. 2007

CLAUDIA ANDREA PENAGOS MORENO

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
MEDELLÍN
2013

LA MEMORIA. PRÁCTICAS EN MAESTROS Y ESCOLARES DEL GRADO 3° DE
PRIMARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA ASIA IGNACIANA. MEDELLÍN. 2007

CLAUDIA ANDREA PENAGOS MORENO

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
MEDELLÍN
2013

LA MEMORIA. PRÁCTICAS EN MAESTROS Y ESCOLARES DEL GRADO 3° DE
PRIMARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA ASIA IGNACIANA. MEDELLIN. 2007

CLAUDIA ANDREA PENAGOS MORENO

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciada en Educación Artística

Asesores
Mg. ANDRÉS PELÁEZ

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
MEDELLÍN
2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma

Nombre:

Presidente del jurado:

Firma

Nombre:

Jurado:

Firma

Nombre:

Jurado:

Medellín, Septiembre de 2013

A Joel, por todo

A Camila por la verdad que le da a mi vida...

A Tobías mi papá, por su amor, por su ejemplo...

A Nelly mi mamá, por su infinito apoyo...

A mis hermanas y sobrinas por su cariño...

AGRADECIMIENTOS

Espero que mi memoria nunca se permita olvidar a las personas que compartieron su espacio, tiempo y conocimiento para enseñarme durante este proceso de investigación.

A los maestros de la Institución Educativa ASIA IGNACIANA Medellín, especialmente al coordinador de la Sección Primaria, el señor Sergio por la información suministrada.

A la profesora Luz Marina por su infinito amor a la enseñanza y al ser humano del que tanto aprendí.

A los niños y niñas de la Institución Educativa ASIA Ignaciana por ser mis principales maestros en esta investigación.

A mi familia por su incondicionalidad, confianza y amor.

Al profesor Andrés Peláez por su disposición y ayuda en la asesoría del presente trabajo.

A la universidad Pontificia Bolivariana y a todos los maestros de los que tuve el honor de aprender.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	11
1. SITUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.1 PROBLEMA	14
1.2	JUSTIFICACIÓN
144	
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Objetivo General	16
1.3.2 Objetivos Específicos	16
1.4 ANTECEDENTES DE ESTUDIOS ACERCA DE LA MEMORIA	16
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	21
2.1 EDUCACIÓN BÁSICA EN COLOMBIA. MARCO LEGAL	21
2.2 MEMORIA DEL CONTEXTO EN EL QUE ESTÁN LOS ESCOLARES	222
2.2.1 La escuela ASIA Ignaciana. Comunidad donde se educan los niños.	
233	
2.2.2 Su Proyecto Educativo Institucional.	25
2.2.3 Su planta Física.	27
3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	29
3.1 POBLACIÓN Y MUESTRA	29
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN, ENFOQUE Y MÉTODO	29
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	30
3.4 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS	32
4. MARCO CONCEPTUAL	34
4.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	34
4.2 LA MEMORIA	40
4.3 LA MEMORIA DESDE LA PSICOLOGIA	42
4.3.1 Sistemas de memoria. Memoria a corto plazo y subsistemas	
433	
4.3.2 Sistemas de memoria. Memoria a largo plazo y subsistemas	44
4.4 MEMORIA DESDE LA ANTROPOLOGÍA	46
4.4.1 Memoria y sociedad. Memoria histórica y memoria colectiva.	47
4.4.2 Memoria y olvido.	48
4.5 LA MEMORIA DESDE LA PEDAGOGÍA	49
4.5.1 La memoria y sus definiciones en la escuela	51
4.5.2 Enseñanza, evaluación típica escolar y su relación con la memoria de los escolares	53
4.5.3 Relación entre las concepciones psicológicas de la memoria y las corrientes pedagógicas	55

4.5.4 Relación entre las concepciones Antropológicas de la memoria y las corrientes pedagógicas	56
4.6 EL APRENDIZAJE ESCOLAR Y LA MEMORIA	58
4.6.1 Aprendizaje significativo y memoria comprensiva	59
4.6.2 Aprendizaje repetitivo y la memorización mecánica	62
4.7 CARACTERÍSTICAS. LA MEMORIA EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE 7 A 9 AÑOS	63
5. HALLAZGOS	68
5.1 DESCRIPCIÓN DE LAS DINÁMICAS DE CLASE. GRADO TERCERO MAÑANA Y TARDE. I. E ASIA IGNACIANA. AÑO 2007	68
5.1.1 Grado tercero. Jornada de la mañana	68
5.1.1.1 Características del grupo	68
5.1.1.2 Interacciones en el aula de clase	69
5.1.2 Las metodologías de clase. Jornada mañana.	73
5.1.2.1 Generalidades en las metodologías. Jornada mañana	74
5.1.2.2 Metodología en cada área. Jornada mañana	77
5.1.3 Grado tercero. Jornada tarde	87
5.1.3.1 Características del grupo	87
5.1.3.2 Interacciones en el aula de clase	88
5.1.4. Las metodologías de clase. Jornada tarde	90
5.1.4.1 Generalidades en las metodologías. Jornada tarde	90
5.1.4.2 Metodología en cada área. Jornada tarde	90
5.2 PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES EN TORNO A LA MEMORIA. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	100
5.2.1 Las memorias presentes	104
5.2.1.1 La memoria que se evoca en la conversación y la conversación que se evoca en la memoria	104
5.2.1.2 El contenido que la memoria no contiene	110
5.2.1.3 La memoria oculta que aparece en el hacer	116
5.2.1.4 Espacio, cuerpo, atención y memoria	119
5.2.1.5 "Todo está guardado en la memoria, archivo de la vida y de la historia"	122
5.2.1.6 Escritura. "Quien no tiene memoria se hace una de papel"	129
5.2.2 Concepciones en torno a la memoria	136
5.2.2.1 Los escolares se acuerdan de la memoria	137
5.2.2.2 Profe, ¿y para usted qué es la memoria?	139
5.2.2.3 Concepciones de las maestras acerca de la memoria de los niños	142
6. CONCLUSIONES	144
BIBLIOGRAFÍA	159

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación se enfocará en el tema de la memoria específicamente en describir y analizar las concepciones y prácticas que en torno a la memoria tienen los estudiantes y maestros del grado tercero de primaria de la Institución Educativa ASIA Ignaciana.

Para abordar dicho objetivo, se cuenta con un marco conceptual que desde disciplinas como la psicología y la antropología aportan conceptos que nutren las posturas de la pedagogía frente al tema. Además, recoge el punto de encuentro de estas disciplinas para ampliar la visión de una facultad sobrecargada en las prácticas escolares y al mismo tiempo relegado de sus reflexiones. Asimismo establece las relaciones existentes entre la memoria y diferentes tipos de aprendizaje.

El trabajo recoge mediante descripciones el sentido que la memoria tiene para escolares y docentes, y analiza cómo a partir de éste se configuran unas prácticas dentro del aula. De igual manera se interpretan los datos a la luz de lo observado y de los aportes del marco conceptual.

La metodología se enmarca en el paradigma cualitativo, ya que no pretende medir, experimentar, comparar o probar hipótesis acerca del funcionamiento de la memoria en los niños o maestros. El enfoque pertenece a una etnografía de primer orden, pues produce estudios analítico-descriptivos donde prevalece la observación participante.

La técnica empleada es la triangulación de métodos para la recolección de datos: la observación participante, la entrevista semiestructurada y el rastreo bibliográfico. Para el análisis e interpretación de la información se emplea la triangulación de datos y como instrumento de recolección se utilizó el diario de campo y medios técnicos como la grabadora periodística.

PALABRAS CLAVES: MEMORIA; APRENDIZAJE; ESCUELA; METODOLOGÍAS; PRÁCTICAS; CONCEPCIONES.

INTRODUCCIÓN

Según Sánchez (2001) el aprendizaje se define en términos de los cambios permanentes por los que atraviesa un sujeto debido a las experiencias vividas, y la memoria, como sistema dinámico de almacenamiento y recuperación se constituye en una parte crucial del proceso de aprendizaje, pues sin ésta, la información se perdería y el individuo no podría beneficiarse de ella. Por tal motivo es difícil tratar de definir el aprendizaje y la memoria de manera independiente ya que ambos representan dos lados de la misma moneda.

Si bien la memoria es una facultad que acompaña permanentemente las actividades mentales y físicas de un sujeto, es la escuela uno de los espacios donde más demandan su uso por la sobrecarga de contenidos aprendidos de memoria especialmente en las evaluaciones y pruebas de conocimientos académicos. Tal fenómeno desemboca en la utilización de una memoria mecánica arraigada en la concepción de los escolares de que es una herramienta para ganar el examen.

Estos factores podrían influir no sólo en el aprendizaje sino que soslaya aspectos de la memoria como sistema importante en el proceso de aprendizaje significativo, y en la configuración de la identidad del sujeto como miembro de un grupo social, procesos en los cuales es base para su conformación.

Pese a esto, la reflexión en torno a dicha facultad desde el campo de la pedagogía es escaso, específicamente en el contexto de la I.E ASIA Ignaciana ubicada en el barrio el Playón de Medellín, donde se utilizan metodologías que conllevan a la memorización mecánica de conceptos, términos y reglas que en los procesos evaluativos exigen del alumno la repetición de lo memorizado. Ocurre lo anterior pese a los planteamientos del PEI de la institución que aboga por el aprendizaje activo/significativo y la formación que rescate al sujeto en su dimensión individual, histórica y social.

Por esta razón, el propósito del estudio consistió en describir y analizar las prácticas que en torno a la memoria generan docentes y escolares del grado tercero de Primaria de la Institución Educativa ASIA Ignaciana. Ello con el ánimo de ampliar el conocimiento que se tiene de esta facultad en la escuela y comprender la relación existente entre las concepciones y prácticas de docentes y alumnos.

Para ello se observan dos grupos de Tercero de Primaria. Se elige el grado tercero de primaria con niños y niñas entre los 7 y 9 años de edad, porque se encuentran en la mitad del proceso básico primario y poseen unas características particulares en cuanto al desarrollo de lectoescritura y de procesos lógico-

matemáticos, que comprometen a las metodologías y concepciones empleadas en el aula en su ulterior capacidad de configurar nociones y técnicas de estudio basadas o no en la repetición y la memorización.

Estudios anteriores acerca de la memoria han sido abanderados por campos como la neurociencia y la neuropsicología que han estudiado esta facultad en su aspecto estructural y fisiológico; y campos como la psicología, la antropología y la sociología se han encargado de estudiar su funcionamiento en la conducta humana y en los procesos de interacción social. La mayoría de estos se realizan a nivel experimental por medio de test para medir la memoria de los sujetos dentro y fuera del laboratorio.

Paradójicamente desde el campo de la pedagogía las reflexiones acerca de la memoria han sido escasas e influenciadas por concepciones de la psicología, de modo que no se encuentran investigaciones propiamente de este campo en Medellín. Por tal motivo se considera pertinente realizar una indagación desde la pedagogía misma, pues la escuela es uno de los lugares más influyentes en la configuración de prácticas y concepciones en torno a esta facultad.

La presente investigación se enmarca en el paradigma Cualitativo, ya que no pretende medir, experimentar, comparar o probar hipótesis acerca del funcionamiento de la memoria en los niños o maestros; sino describir, analizar e interpretar las prácticas que en torno a la memoria se generan en el aula de clase. El enfoque pertenece a una etnografía de primer orden, pues produce estudios analítico-descriptivos donde prevalece la observación participante y se interpretan los eventos a la luz de lo observado.

La investigación también se encuentra en el nivel Descriptivo-Interpretativo, pues al describir las dinámicas de clase en torno al fenómeno, se intenta reflexionar y comprender las concepciones acerca de la memoria y las motivaciones que lleva a los sujetos (maestros y alumnos) a ejercer ciertas prácticas con respecto a ésta. También se encuadra en un Estudio de caso, pues se enfocó en la observación de dos grupos del Grado Tercero y sin el ánimo de realizar comparaciones entre ambos, se pretendía triangular y ampliar la información para comprender mejor el fenómeno en la mencionada Institución Educativa.

La técnica empleada es la triangulación de métodos para la recolección de datos: la observación participante, la entrevista semiestructurada y el rastreo bibliográfico. Para el análisis e interpretación se empleó la triangulación de datos y como instrumento de recolección de datos se utilizó el diario de campo y medios técnicos como la grabadora periodística.

Por otra parte, el estudio contó con un marco conceptual que aborda el tema de la memoria desde la psicología, la antropología y la pedagogía, asimismo recoge el punto de encuentro de estas disciplinas como aportes valiosos para ampliar la

mirada de esta facultad humana utilizada en las prácticas escolares, y al mismo tiempo relegada de sus reflexiones. Igualmente recoge mediante descripciones el significado que tiene para escolares y docentes, y se analiza cómo a partir de éste se configuran unas prácticas dentro del aula.

Los apartados en los que se divide el presente informe son los siguientes: en el primer apartado se exponen los objetivos, el problema, la justificación y los antecedentes de otros estudios acerca de la memoria. En el segundo hay una descripción del contexto particular donde se encuentran los escolares y maestros, sujetos de la investigación. El tercer capítulo explica el método utilizado en la investigación, la población, el enfoque, las técnicas y procedimientos de análisis.

Los diferentes conceptos acerca de la memoria se analizan en el cuarto capítulo, donde estos se exponen desde disciplinas como la psicología, la antropología y la pedagogía. Asimismo se explica la relación entre la memoria y el aprendizaje y algunos aportes conceptuales del funcionamiento de la memoria en los niños(as) de 7 a 9 años.

En el quinto apartado se presentan los hallazgos como la descripción de las dinámicas de clase en torno a la memoria (metodologías y prácticas). Además, se encuentra el análisis e interpretación de las prácticas y concepciones que se encontraron en la descripción y en las entrevistas realizadas a profesores y estudiantes. En el sexto capítulo se sitúan las conclusiones y por último se encuentra la bibliografía empleada en el marco conceptual. Asimismo, el documento se acompaña de anexos que comprenden las entrevistas realizadas durante el proceso de investigación.

Finalmente, cabe mencionar que las comprensiones adquiridas en el presente trabajo pueden servir de base a los miembros de la I.E ASIA Ignaciana, a otras instituciones y a futuras indagaciones en el campo de la pedagogía, para comprender y/o reelaborar concepciones y prácticas en torno a la memoria, reconocer su papel en el proceso de aprendizaje y por ende en la configuración de la identidad personal y cultural de los miembros de una comunidad.

En el ámbito social sería un aporte significativo reflexionar acerca de las formas como se asumen y generan prácticas en torno a la memoria personal y colectiva. Este insumo podría servir al maestro para reelaborar concepciones arraigadas y generar prácticas pertinentes en la enseñanza y el aprendizaje de los escolares, asimismo induce a los desprevenidos a pensar sobre lo que se recuerda y olvida en su cultura.

Por último, la investigación se realiza con la intención de que las comprensiones obtenidas, puedan servir a otros para humanizar el estudio de la memoria no sólo “como la esencia de nuestra identidad personal sino también el alma y motor de la cultura” (Nogueira, 2000, pág.4).

1. SITUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 PROBLEMA

En la Institución Educativa ASIA Ignaciana ubicada en el barrio el Playón de Medellín, aún se utilizan unas metodologías particulares que conllevan a la memorización mecánica de conceptos, términos y reglas que en los procesos evaluativos exigen del alumno la repetición de lo memorizado. Ocurre lo anterior pese a los planteamientos consignados en el PEI de la institución donde se aboga por el aprendizaje activo/significativo y la formación que rescate al sujeto en su dimensión individual, histórica y social.

Si bien la memoria es uno de los principales fundamentos del aprendizaje, se observa la sobrecarga de contenidos aprendidos de memoria y la memorización mecánica de conocimientos que son olvidados fácilmente. Todos estos factores podrían influir no sólo en el aprendizaje de los escolares sino también en la formación de su identidad personal y cultural como procesos en los cuales la memoria es base para su conformación.

Por ello se considera pertinente identificar y analizar cómo y por qué se generan unas prácticas particulares en torno a la memoria, cuáles son los motivantes para llevarlas a cabo, qué conocimiento de ésta tienen los involucrados y cómo influyen las concepciones de escolares y docentes en dichas prácticas.

Tales comprensiones pueden servir de base a los miembros de la I.E ASIA Ignaciana, a otras instituciones y a futuras indagaciones en el campo de la pedagogía, para comprender y/o reelaborar concepciones y prácticas en torno a la memoria, reconocer su papel en el proceso de aprendizaje y por ende en la configuración de la identidad personal y cultural de los miembros de su comunidad.

Formulación del problema ¿Qué prácticas en torno a la memoria, generan los docentes y escolares del grado tercero de Primaria de la Institución Educativa ASIA Ignaciana?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Según Sánchez (2001) el aprendizaje se define en términos de los cambios permanentes por los que atraviesa un sujeto debido a las experiencias vividas, y la memoria, como sistema dinámico de almacenamiento y recuperación, se constituye en una parte crucial del proceso de aprendizaje, pues sin ésta, la información se perdería y el individuo no podría beneficiarse de ella. Por tal motivo

es difícil tratar de definir el aprendizaje y la memoria de manera independiente ya que ambos representan dos lados de la misma moneda.

Si bien la memoria es tenida en la cuenta en las metodologías de clase del Grado Tercero de la I.E ASIA Ignaciana, especialmente a la hora de ponerla a prueba en las evaluaciones escolares, no es manifiesta la reflexión en torno a esta facultad. Reflexión que podría favorecer el aprendizaje significativo en los niños en su proceso escolar y en otros ámbitos de su vida tal como se aboga en el PEI de la institución.

La presente problemática desemboca en la utilización de una memoria mecánica arraigada en la concepción de que es una herramienta para ganar el examen. Ésta soslaya aspectos de la memoria como sistema importante en el proceso de aprendizaje significativo y en la configuración de la identidad del sujeto como miembro de un grupo social.

La presente investigación, realizada en el Grado Tercero de la Institución Educativa ASIA Ignaciana, describe, y analiza las concepciones y prácticas que se generan en torno a la memoria, y apoyada en el marco conceptual, intenta reconocer dinámicas relacionados con la memoria durante la jornada escolar, cómo se manifiestan metodologías de clase en torno a ésta y cuál es la concepción que de ella tienen maestros y escolares. A partir de allí se recogen las observaciones que conlleven a la comprensión del fenómeno.

Esta indagación cuenta con material conceptual que aborda el tema de la memoria desde la psicología, la antropología y la pedagogía, asimismo recoge el punto de encuentro de estas disciplinas como aportes valiosos para ampliar la visión de esta facultad humana, utilizada en las prácticas escolares. Igualmente recoge el significado que tiene el tema para escolares y docentes, y cómo a partir de éste se configuran unas prácticas particulares dentro del aula.

En el ámbito social sería un aporte significativo reflexionar alrededor de las concepciones y prácticas de maestros y escolares en torno a la memoria. Este insumo podría servir al maestro para reelaborar concepciones arraigadas y generar prácticas pertinentes en la enseñanza y el aprendizaje de los escolares. La reevaluación permanente de las propias prácticas deja sin duda huellas en la memoria del contexto en el que se realiza.

Por último, la investigación se realiza con el objetivo de que las comprensiones obtenidas, puedan servir a otros para humanizar el estudio de la memoria no sólo “como la esencia de nuestra identidad personal sino también el alma y motor de la cultura” (Nogueira, 2000, pág.4).

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general. Describir y analizar las prácticas que en torno a la memoria generan docentes y escolares del grado tercero de Primaria de la Institución Educativa ASIA Ignaciana.

1.3.2 Objetivos específicos. Identificar a partir de la descripción de las dinámicas de clase y la entrevista semiestructurada, las prácticas que se generan en torno a la memoria en el grado tercero de la institución educativa ASIA Ignaciana.

Analizar la relación entre concepciones y prácticas que en torno a la memoria se generan en el grado Tercero de primaria de la Institución Educativa ASIA Ignaciana.

1.4 ANTECEDENTES DE ESTUDIOS ACERCA DE LA MEMORIA

Una de las parejas del sistema nervioso central es la dupla constituida por el aprendizaje y la memoria que se han convertido en herramientas fundamentales para la supervivencia del hombre. Ambos han sido estudiados en su estructura por campos como la neurociencia, la neuropsicología; y su funcionamiento en la conducta y las relaciones humanas desde la psicología, la antropología y la sociología.

En el campo de la pedagogía las reflexiones acerca de la memoria han sido influenciadas por las concepciones de la psicología de modo que no se manifiestan investigaciones desde este campo específicamente en Medellín. Por tal motivo, se considera pertinente realizar una indagación desde la pedagogía ya que la escuela es uno de los lugares más influyentes en la configuración de prácticas y concepciones en torno a esta facultad.

En Colombia la mayoría de los estudios acerca de la memoria se realizan a nivel experimental, principalmente en psicología y en neuropsicología. Para ello, se basan en una serie de test, pruebas y experimentos que pretenden medir la memoria de los sujetos dentro y fuera del laboratorio. De igual manera buscan conocimientos que permitan realizar aplicaciones en contextos clínicos, educativos, judiciales y otros campos donde fueren pertinentes.

En Medellín por ejemplo, las investigaciones que se han llevado a cabo tienen una tendencia a usar pruebas experimentales y tests para evaluar no sólo el

funcionamiento de la memoria sino también la fiabilidad de las pruebas de evaluación que se utilizan.

Una de estas investigaciones fue realizada por el macroproyecto BEPEIN en neuropsicología de la universidad Pontificia Bolivariana en Medellín, que consta de una serie de pruebas (Pares Asociados, Figura compleja de Rey- Osterriether y memoria autobiográfica) para evaluar las funciones mentales superiores y las habilidades académicas en preescolares y escolares.

Es precisamente dentro del trabajo investigativo del macroproyecto BEPEIN realizado por Velásquez y Patiño (2003), que se ha encontrado una serie de investigaciones relacionadas con la memoria de los niños y que se enuncian a continuación:

ANOTAR PARA RESOLVER UNA TAREA DE LOCALIZACIÓN Y MEMORIA

Mercedes García Milá; Ana Teberosky Coronado; Eduardo Martí

Año: 2000

Revista infancia y Aprendizaje

Resumen: Se analiza la producción y el uso de notaciones en los niños como medio para resolver un problema.

INFLUENCIA DE LOS FACTORES COGNITIVOS VERBALES EN LOS BUENOS Y MALOS LECTORES.

Julio Anaya Marín

Año: 1995

Tesis: Archivo de la Universidad Complutense, Isaac Peral s/n.

Resumen: Se estudia las dificultades lectoras a través de un análisis de los procesos implicados en el aprendizaje lector, entre ellos la retención.

MEMORIA Y APRENDIZAJE EN NIÑOS SORDOS Y DE AUDICIÓN NORMAL

María Rosa Sánchez Tejera

Año: 1995

Tesis: Archivo histórico de la Universidad Complutense, Isaac Peral s/n.

Resumen: Pretende determinar cómo influye en los sujetos con deficiente audición, los procesos de aprendizaje. El trabajo de Jean Piaget y B. Inhelder "memoria e inteligencia" sirve de punto de partida teórico para esta investigación comparativa.

MEMORIA DE INFORMACIÓN ESTEREOTÍPICA: EL EFECTO DE LA VARIABILIDAD Y DEL CONTENIDO CATEGORIAL

María Dolores Morera Bello

Año: 1996

Tesis: Universidad de la laguna. Biblioteca General, Campus de Guadalajara.

Resumen: El objetivo central de este trabajo es integrar el concepto de variabilidad a la definición de estereotipos, y analizar las consecuencias que ello tiene. Los dos

primeros capítulos empíricos analizan los efectos de percepción de la variabilidad categorial, sobre el recuerdo y el reconocimiento de información.

COGNICIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE NIÑOS SORDOS Y OYENTES.

J. M. Rodríguez Santos

Tesis: Biblioteca de Psicología y ciencia de la educación, Campus Universitario de Teatinos.

Resumen: Mostrar el comportamiento entre niños sordos y oyentes ante tareas cognitivas, demostrando que difieren cualitativamente e inferiormente por el conjunto de estrategias y habilidades puestas en funcionamiento a la hora de resolverlo.

DESARROLLO DE LA MEMORIA Y LA CREATIVIDAD EN EL NIÑO DE SEIS A OCHO AÑOS: ESTUDIO PILOTO EN NAVARRA

M. F. Peralta López

Año: 1985

Tesis: Universidad de Navarra. Biblioteca de Humanidades. Pamplona

Resumen: Partiendo de la importancia de las capacidades mnésicas en relación al potencial de aprendizaje y del fomento de la capacidad creadora, ponen a punto una técnica de medida adecuada para que los educadores puedan llevar a cabo una exploración de las capacidades mnésicas y creativas de los niños en los tres primeros cursos de la Básica Primaria.

EL PAPEL DE LA MEMORIA DE TRABAJO EN LA ADQUISICIÓN LECTORA EN NIÑOS DE HABLA CASTELLANA

C. Navalon Vial

Año: 1985-1987

Tesis: Universidad de Murcia. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Decanato, Campus Universitario de Espinardo.

Resumen: Se propone plantear una investigación que analice las relaciones entre adquisición lectora y memoria de trabajo.

INFLUENCIA DE LA MEMORIA Y PERCEPCIÓN VISUALES EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS NIÑOS: COMPARACIÓN MEDIO RURAL-URBANO

T. Núñez Domínguez

Año: 1985-1986

Tesis: Universidad de Sevilla. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Resumen: Demostrar que cuanto mayor sean la habilidad viso constructiva, la capacidad de percepción y de memoria visuales, mayor será el éxito académico y en consecuencia, menor el fracaso escolar.

METAMEMORIA Y MEMORIA: UN ESTUDIO EVOLUTIVO

J.M. Díaz Gómez

Año: 1985

Tesis: Universidad de La Laguna. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Resumen: Determinar la pauta evolutiva entre los 7 y los 13 años, de los procesos de meta memoria y su relación con el rendimiento mnésico.

DIFERENCIAS DE MEMORIA ENTRE PACIENTES OBSESIVO COMPULSIVO Y SUJETOS NO OBSESIVOS (CONTROL): UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Guillermo Antonio Rada Leal, Luís Fernando Sánchez García

Año: 1990

Tesis: Universidad de San Buenaventura. Facultad de Psicología. Medellín.

T. 153.1 R124d

Argumento: El propósito de esta investigación es establecer si existen diferencias en la capacidad de memoria a largo Plazo, memoria visual, lógica, numérica y asociativa entre grupos de pacientes obsesivo-compulsivos y grupos de personas no obsesivas.

CARACTERIZACIÓN DE LA MEMORIA VISUAL Y SEMÁNTICA EN NIÑOS CON DEFICIT DE ATENCIÓN ENTRE 7 Y 12 AÑOS DE LA CIUDAD DE MEDELLIN

Ana María Aguilar Burgos; Lina María Aguirre López; Paula Andrea Betancur Ángel.

Año: 2001

Tesis: Universidad de San Buenaventura. Facultad de Psicología. Medellín.

T. 616.8 P434

Resumen: El proceso de evaluación consta de la aplicación de varias pruebas que permiten la recolección de información necesaria acerca de las variables evaluadas, contrastando los resultados con los aportes teóricos recopilados a lo largo del estudio.

ESTANDARIZACIÓN DE PRUEBAS NEUROPSICOLÓGICAS PARA EVALUAR ATENCIÓN Y MEMORIA; Y POSTERIOR APLICACIÓN A UNA POBLACIÓN DE PACIENTES ALCOHÓLICOS (16 a 60 años) INSTITUCIONALIZADOS EN EL HOSPITAL MENTAL DE ANTIOQUIA, CON FINES COMPARATIVOS

Rafael Ignacio Jaramillo; María Camila Jaramillo González; Claudia Elena Múnera Pineda

Año: 1993

Tesis: Universidad de San Buenaventura. Facultad de Psicología. Medellín.

T. 616.8 J37e.

Resumen: Esta investigación tiene un doble propósito: el primero, se refiere a la estandarización de pruebas neuropsicológicas que miden las funciones de atención dirigida y la memoria semántica, episódica, inmediata y a corto plazo.

El segundo propósito, tiene que ver con la aplicación de las pruebas anteriormente mencionadas en un grupo de pacientes alcohólicos institucionalizados en el hospital mental de Antioquia.

EFFECTOS DE LA PRESENTACIÓN REPETIDA DE UNA PRUEBA DE NIVELES DE PROCESAMIENTO SOBRE EL CONOCIMIENTO POSTERIOR DE ITEMS VERBALES: ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL EN PACIENTES CON TRANSTORNOS NEUROPSICOLÓGICOS

Oscar Ignacio Giraldo Roldán; Germán Eduardo Sánchez

Año: 1994

Tesis: Universidad de San Buenaventura. Facultad de psicología. Medellín.

T. 153.1 G516e.

Resumen:

El propósito de esta investigación es realizar un procedimiento experimental para determinar la incidencia que el procesamiento diferencial de material verbal, tiene sobre el recuerdo posterior de dicho material en pacientes afectados por cuadros neurológicos que comprometen la función mnémica.

FIABILIDAD DE TRES PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE MEMORIA EN NIÑOS Y NIÑAS, PROPUESTAS EN LA BATERIA BEPEIN

Nicolás Velásquez Correa, Diego Alonso Patiño Hurtado

Año: 2003

Tesis: Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Psicología. Medellín.

T. 153.93 v35

Resumen: Esta investigación corresponde a una segunda etapa de un macro proyecto investigativo. El objetivo de la investigación es establecer el nivel de fiabilidad de los instrumentos propuestos en la batería BEPEIN que evalúa la memoria y otras habilidades mentales superiores, además de las habilidades académicas.

INFORME DE AVANCE DE LA VALIDEZ DE LAS PRUEBAS QUE EVALÚAN LA FUNCIÓN MENTAL SUPERIOR MEMORIA, PROPUESTAS EN LA BATERIA DE EVALUACIÓN PARA PREESCOLARES Y ESCOLARES, BEPEIN.

Sandra Milena Cárdenas García

Año: 2004

Tesis: Convenio Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Católica de Oriente. Facultad de Ciencias sociales. Programa de Psicología. Rionegro-Antioquia.

Resumen:

Este informe presenta un avance de la tercera etapa del macro proyecto investigativo BEPEIN, el cual tiene como objetivo evaluar la validez de las pruebas de memoria que conforman la batería BEPEIN en los municipios de Guarne, Carmen de Viborál, Rionegro y La Ceja.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 EDUCACIÓN BÁSICA EN COLOMBIA. MARCO LEGAL

La calidad en la educación es uno de los lemas que abanderó reformas educativas en el país y en el cual se adoptan modelos pedagógicos que intentan mejorar los medios para lograr aprendizajes significativos, mediante una buena enseñanza.

Es por ello que desde 1950 se realizan en Colombia una serie de renovaciones pedagógicas y curriculares orientadas por las grandes corrientes pedagógicas, especialmente de la tecnología educativa y más recientemente, a partir de la Ley 115, se asume la educación por competencias como eje en la reforma total de la educación primaria. En ésta se aboga por el aprendizaje significativo y el desarrollo por procesos de las potencialidades de los alumnos.

Dicho eje tiene como función alcanzar mejores niveles en la educación determinando indicadores de logros y los objetivos para la educación básica ciclo primario. Pese a ello aún se presentan prácticas basadas en la memorización, que cobran más relevancia que la comprensión de los contenidos. Ello contradice, de cierta forma, algunos postulados de la ley.

Por ejemplo, en el artículo 35 del decreto 1860 de la Ley General de Educación (1994) se considera que "... se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la exploración, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la información educativa...que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando".

Por esto, la presente investigación pretende describir y analizar las concepciones de maestros y escolares en torno a la memoria y cómo éstas permean las prácticas en el aula de clase. Dichas prácticas pueden ser potenciadoras o limitadoras del aprendizaje y son la base para la consecución o no de los logros delimitados en los indicadores de la resolución 2343 de 1996, consignados en la Ley General de Educación.

Ello puede contribuir en algo al logro de los objetivos de la educación básica ciclo primario, consignados en la Ley 115 de 1994. Tales objetivos están especificados en el artículo 21 en el cual se reseñan entre otros, "el desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, hablar, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también la lengua materna"; y "el desarrollo de conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo". Ninguno de estos fines está exento de la presencia de la memoria como sistema fundamental para el aprendizaje.

En este sentido, cabe resaltar el papel crucial que juega la memoria para apropiarse del conocimiento, comprenderlo y volverlo operativo en la vida cotidiana. Parafraseando a Alfred Binet (1910) en su libro *“Las ideas modernas acerca de los niños”*, la memoria constituye la base de toda especie de enseñanza, aprender es ejercer la memoria, adquirir recuerdos, en una realidad que cualquiera que tenga poca memoria no aprende casi nada o aprende mal, por ello la memoria es una de las más poderosas facultades mentales.

Por ello se considera pertinente una investigación como ésta en el marco educativo colombiano, ya que las comprensiones del tema propuesto pueden ser motivo de reflexión para los actores del contexto investigado y motivar el replanteamiento de prácticas. La reflexión siempre será un punto de partida para mejorar la calidad de la educación y de los aprendizajes que adquieren los niños y niñas del país, incluyendo el escenario de la Institución Educativa ASIA Ignaciana en la ciudad de Medellín.

Por otro lado, el artículo 91 de la Ley mencionada plantea que el alumno es el centro del proceso educativo pues a él va dirigido el esfuerzo formativo; que no se basa sólo en el aprendizaje de conocimientos científico-técnicos sino en el desarrollo de su personalidad. Por ello, la memoria como un proceso psicológico superior inseparable del aprendizaje debe considerarse dentro de la reflexión en torno a la formación, pues también configura en el sujeto su identidad como ciudadano y constructor de la memoria de la cultura colombiana.

2.2 MEMORIA DEL CONTEXTO EN EL QUE ESTÁN LOS ESCOLARES

La Institución Educativa ASIA Ignaciana sección primaria, escogida para el presente estudio, presenta una serie de características relacionadas con el contexto y las metodologías de clase que la convierten en el escenario propicio para describir y analizar la problemática que presenta esta investigación. La institución se encuentra en la comuna N° 2 Santa Cruz, en el barrio el Playón de los comuneros.



La comuna N° 2 está localizada en la zona Nororiental de la ciudad Medellín, limita con el Municipio de Bello, con la Comuna N° 1 Popular, con la comuna N° 4

Aranjuez y con el Río Medellín. El desarrollo urbano de la comuna se inicia aproximadamente en la década de los años 30 cuando se comienza el proceso de urbanización cuyos primeros pobladores fueron campesinos emigrantes que procedían de otros municipios.*

Las altas pendientes, la configuración del terreno y trece quebradas en el barrio, crean limitantes en muchos aspectos: vías interrumpidas, accesos dificultosos, la configuración desordenada y el aislamiento de ellos entre sí y con el resto de la ciudad. Cabe decir que el desarrollo de infraestructuras como el Metro y el Metro Cable han mejorado el transporte y los corredores viales para los habitantes del sector.

En el 2005 esta comuna contaba con una población 89, 943 personas, que la convierte en la segunda más densa de la ciudad, situación por la cual se agudiza la situación socioeconómica de sus pobladores (estratos 1 bajo-bajo y 2 bajo) **, quienes, en su mayoría, se desempeñan en labores como la construcción, las confecciones, las ventas ambulantes, el servicio doméstico, trabajos en fábricas de arepas, tiendas de barrio, revuelterías y bodegas de reciclaje entre otros.

La ocupación en la mayoría de las mujeres es de ama de casa y el tipo de familia corresponde a madres cabeza de familia. Las viviendas en algunos casos son compartidas por dos o más familias. Varios niños y niñas, como lo han manifestado las profesoras, son hijos de reinserados de diferentes grupos al margen de la ley. Las principales actividades de la comuna están relacionadas al sector del comercio, específicamente a las ventas ambulantes en las cuales laboran algunos padres de los(as) escolares pertenecientes a la I.E ASIA Ignaciana.

Los limitantes geográficos de la comunidad, los bajos ingresos económicos, la violencia intrafamiliar, la drogadicción, los embarazos en adolescentes, la conformación de bandas y pandillas al margen de la ley, son fenómenos comunes en este contexto. De igual manera se evidencia las ansias de superación de algunos niños que van a la escuela con el sueño de “salir adelante”, como ellos mismos lo manifiestan.

2.2.1 La escuela ASIA Ignaciana. Comunidad donde se educan los niños. La comunidad educativa está ubicada en la comuna Nororiental, en el barrio El Playón de los Comuneros frente a la unidad Deportiva “Jorge Vélez”; al lado limita

* Datos obtenidos en Internet:<[http://es.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_\(Medell%C3%ADn\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_(Medell%C3%ADn))> [Fecha de consulta: Agosto de 2007]

** Ibid.

con una capilla y una Ludoteca. En la parte posterior se encuentra la calle 123, ésta es una pequeña zona comercial donde se encuentran locales adecuados para las “chazas” de los venteros ambulantes. Por la misma calle se encuentran negocios de abarrotes, puestos de chance, misceláneas, salas de belleza, depósitos de reciclaje, etc. Y una vía por la que transitan los buses de Santa Cruz, Andalucía, colectivos hacia la Estación Acevedo del Metro y otros tipos de transporte informal.

La Escuela ASIA (Antiqui Societatis Iesus Alumni) Ignaciana, fue fundada por los Ignacianos el 7 de marzo de 1967 como una respuesta a las necesidades educativas de las familias que a modo de invasión ocuparon los predios del barrio Playón de los comuneros. Cuenta con 681 estudiantes que van desde el grado primero a quinto de Primaria en dos jornadas: mañana y tarde.

Ésta es una institución de carácter semioficial pues la estructura física pertenece a la Fundación Loyola (Ignacianos) y el recurso humano es de carácter oficial. El hecho de que la institución se encuentre en una planta de carácter privado hace que se enfrente a la falta de asignación de recursos por los entes públicos, razón que influye en la calidad de la educación que se ofrece a los escolares. La institución está conformada por varias secciones ubicadas en diferentes sedes del Barrio, en ellas, brinda educación en los niveles de Preescolar, Básica Primaria y Media.

La población atendida se encuentra entre los 5 y los 19 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2. Es una población con una situación económica limitada dado que los padres de familia se desempeñan en empleos temporales, en empresas informales, son trabajadores independientes o desempleados.

El nivel de escolaridad de la comunidad es bajo y esto repercute en los estudiantes y en su proceso de aprendizaje que transcurre, en muchos casos, ausente del acompañamiento por parte del padre de familia. Ello es fuente de recurrentes quejas de los docentes e influye en el fenómeno investigado. Los docentes son profesionales, licenciados preparados en diferentes áreas, aunque, según explican ellos, la falta de asignación de personal hace que varios enseñen en áreas diferentes a la de su especialidad.

Al parecer por la influencia del contexto, la población escolar se ve inmersa en conflictos familiares y sociales que, según manifiestan los docentes, repercuten en actitudes de agresividad e intolerancia de los escolares ante la diferencia de los compañeros y en su rendimiento académico que es calificado como bajo.

Hasta el año 2006 el sector carecía de una biblioteca pública lo que hacía difícil el trabajo de los niños fuera de la institución. Ahora, aunque un poco retirado de la escuela, los niños tienen acceso al Parque Biblioteca ubicado en el barrio Santo Domingo Savio.

La institución por medio de Bienestar Estudiantil cuenta con el servicio de Restaurante Escolar ubicado una cuadra abajo de la escuela. En éste brindan a los niños de más bajos recursos y deficiencias nutricionales, el servicio de desayuno, almuerzo y refrigerio, este último adscrito al programa “Vaso de Leche” de la alcaldía de Medellín.

Además, cuentan con algunos grupos en el campo de la cultura y el deporte como tuna, coral infantil, grupo juvenil, porristas, grupo de teatro, grupos de capacitación para madres cabeza de familia y jóvenes, y el programa de Escuela Saludable de la Alcaldía de Medellín. Estos grupos tienen cupos para un número reducido de estudiantes y casi todos son enfocados para la Secundaria, sólo la coral infantil cuenta con la participación de un número limitado de niños en toda la Primaria.

2.2.2 Su Proyecto Educativo Institucional*. El proyecto educativo institucional tiene como fecha de creación el año 2005. La filosofía de la institución está enfocada en una formación que permita el rescate del ser como persona en su dimensión individual, histórica y social.

El perfil del estudiante que se espera es el de un individuo con expectativas personales claras, que tenga una visión de su existencia en el mundo plasmada en proyectos de vida coherentes. Que se autoconstruya y transforme su realidad social, comprometido consigo mismo y la comunidad. El perfil del docente que anhela la institución, es que sea un incitador y provocador de procesos de aprendizaje que despierten en los estudiantes amor por el estudio y el deseo de superación mediante el análisis y la proyección.

Las estrategias metodológicas se basarían en un aprendizaje activo^{1**}, investigativo, comparativo, selectivo, crítico y constructivo. Para efectos del análisis posterior, es necesario conocer brevemente el proyecto integral de cada Área enfocado a los escolares del grado Tercero de Primaria.

El proyecto integral del **Área de Sociales**: tiene como objetivo general, lograr que los estudiantes (grado tercero) comprendan el proceso de evolución de las

* Información extraída de: Proyecto Educativo Institucional de la Institución. PEI ASIA Ignaciana para las áreas de básica primaria. Medellín. 2005

* * Por Metodología Activa entienden que “señala los caminos para la autodeterminación personal y social, así como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad”. También se abstrae de los objetivos de cada área que es “aprender haciendo”.

sociedades hasta llegar al momento actual, su transformación y la resistencia que genera tales transformaciones. Las propuestas tienen como objetivo desarrollar competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en los escolares. El logro de este propósito se busca a través de la Metodología Activa.

El proyecto integral del **Área de Ciencias Naturales**: tiene como objetivo que el niño reconozca el equilibrio biológico entre el hombre y el medio ambiente. La metodología propuesta es la Activa.

El proyecto integral del **Área de Matemáticas**: tiene como objetivo que el niño aprenda a comparar, describir, denominar y cuantificar situaciones de la vida cotidiana, utilizando con sentido diferente por lo menos hasta 5 cifras. La metodología estará basada en la psicología cognitiva que privilegia la interacción del niño con los sistemas de la realidad y permite una participación activa del niño al trabajar con materiales concretos.

El proyecto integral del **Área de Español**: tiene como objetivo lograr que el niño plantee propuestas de interpretación de un texto o acto comunicativo con base en la comprensión. Se propone trabajar con la metodología Activa.

El proyecto integral del **Área de Inglés**: tiene como objetivo iniciar el proceso de motivación para el aprendizaje de una segunda lengua, ofreciendo así, mejores posibilidades para expandir los horizontes y mejorar la calidad de vida de los escolares. Según este proyecto se trabajará con una metodología Lúdico-activa (Aprender haciendo), centrada en el alumno y en sus vivencias.

El proyecto integral del **Área de Educación Artística**: tiene por objetivo Desarrollar habilidades visuales, auditivas y corporales mediante diferentes actividades artísticas. Se propone trabajar con la Metodología Activa, centrada en el dibujo y en el trabajo manual.

El proyecto integral del **Área de Tecnología**: tiene por objetivo que el niño identifique y use instrumentos tecnológicos de su entorno inmediato constituido por artefactos, sistemas y procesos. La metodología Activa es la que se propone implementar. A través de ésta el niño manipulará inventos tecnológicos en la medida de lo posible.

El proyecto integral del **Área Religión**: tiene por objetivo reconocer en los textos del evangelio que Jesús vino a la tierra con el fin de enseñarles el camino para llegar al padre. La metodología a emplear es el método didáctico religioso, en el que se parte de las experiencias religiosas del niño.

El proyecto integral del **Área de Ética**: tiene como objetivo desarrollar actitudes y comportamientos personales coherentes con la fe cristiana. Esto con el fin de que el niño se comprometa individual y comunitariamente en la construcción de una

sociedad más justa inspirada en el evangelio. La metodología a emplear es del aprendizaje significativo, donde se parte de las experiencias del niño en el ámbito familiar, escolar y comunitario.

El proyecto integral del **Área de Educación Física**: tiene como objetivo que el niño establezca relaciones dinámicas entre su movimiento corporal y el uso de implementos. Y que a través del juego y los ejercicios se apoye en su creatividad e imaginación. La metodología propone ejercicios al aire libre utilizando implementos.

2.2.3 Su planta Física. La estructura de la institución educativa Asia Ignaciana tiene una sola planta y tres niveles alrededor de dos patios al aire libre y uno cubierto. Cabe decir que los patios son pequeños y resultan reducidos para albergar simultáneamente en los descansos, en la clase de Ed. física y en otros espacios de recreación, a la población de primaria y de secundaria.

Los dos patios principales son descubiertos y cuando llueve, es necesario interrumpir las clases de educación física. Esta situación se presenta con reiterada frecuencia durante el periodo de observación. En el patio cubierto se ubica la tienda escolar que durante el descanso alberga las filas de los que compran, ello inhabilita el espacio como zona de recreo para los escolares.

El nivel de Primaria cuenta con nueve aulas, cada una con capacidad para 28 estudiantes pero que alberga entre 40 y 44 niños por grupo. Éstas son llamadas “Aulas especializadas” pues en ellas se encuentra un estante para cada área en específico, dotado de libros de todos los grados. Así, está el aula de Sociales, aula de Matemáticas, aula de Ciencias etc.

Por cuestiones de espacio varias áreas se dan en el mismo salón, y el salón de ciencias es también el salón de tecnología, religión, ética e inglés. De nueve aulas, los niños del grado tercero tienen acceso a cinco. Esta propuesta de “aulas especializadas” requiere que los estudiantes se desplacen en un cambio de clase.

Las aulas cuentan con ventilación natural que pasa a través de ventanas. La ausencia de vidrios deja pasar el agua cuando llueve y filtra el sonido y ruidos generados por los jóvenes de secundaria, que tienen el descanso y las clases de Ed. física mientras los niños de tercero están en clase. Con tales interferencias la atención de los estudiantes disminuye considerablemente y las profesoras levantan el volumen de la voz. Por ello, han realizado pequeños “paros” dentro de la institución con el fin de que las directivas atiendan esta problemática.

Teniendo en cuenta que es la metodología Activa la que se pretende implementar, no hay en los salones espacios de experimentación, materiales o equipos en buen estado que propicien aprendizajes significativos. Si bien cuentan con mensajes en las paredes de cada salón que invitan al estudio, la lectura y al buen

comportamiento, no se reflexiona sobre el contenido de éstas. Los murales o carteleras con información de interés para comunidad educativa son inexistentes.

Cada salón tiene una plataforma en la parte delantera donde se ubica el escritorio del profesor, un tablero verde para tiza en la mitad de la pared, justo al frente de los pupitres. Los estantes con libros se encuentran sin puertas en la parte trasera del aula y por la seguridad del material, las profesoras cierran las aulas con llave durante el descanso.

Debido a que los descansos están bajo vigilancia de las profesoras, los niños se abstienen de tirar basuras al piso, de correr y de realizar juegos que impliquen desplazamiento, pues cuando sucede, se aplican correctivos como el llamado de atención público con la ayuda de un megáfono.

En el segundo piso se ubica una sala de Informática con capacidad para 22 computadores con acceso a Internet. La participación de los niños durante la clase de informática y en los descansos, cuando es permitido, es muy activa. En el sótano se encuentra la biblioteca, ubicada en un espacio reducido y con poca iluminación. De los dos grupos de tercero observados sólo un par de niñas la visitan.

Estos detalles se dan con el fin de conocer aspectos particulares de la institución y posteriormente, en el capítulo de los hallazgos, se analizará cómo éstos influyen en el fenómeno observado.

3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

Las indagaciones de la presente investigación se realizan intencionalmente en una institución educativa de carácter público de la ciudad de Medellín. Se elige a la Institución Educativa ASIA Ignaciana ubicada en barrio el Playón de la comuna 2, por las metodologías empleadas de transmisión y recepción del conocimiento y por el bajo rendimiento académico de los escolares, características propicias para investigar las prácticas de maestros y estudiantes en torno a la memoria.

Se observan dos grupos de Tercero de Primaria, uno en la jornada de la mañana y otro en la jornada de la tarde. Esto, con el fin de conocer características y diversas metodologías que, sin el ánimo de ser una indagación comparativa, permitan ampliar, enriquecer y triangular la información en cuanto a las prácticas y concepciones que en torno a la memoria tienen escolares y maestros del grado tercero de primaria de la Institución Educativa ASIA Ignaciana.

Se elige el grado tercero de primaria con niños y niñas entre los 7 y 9 años de edad, porque se encuentran en la mitad del proceso básico primario y poseen unas características particulares en cuanto al desarrollo de lectoescritura y de procesos lógico-matemáticos, que comprometen a las metodologías y concepciones empleadas en el aula, en su ulterior capacidad de configurar nociones y técnicas de estudio basadas o no en la repetición y la memorización. Es pertinente describir y comprender las características de este tipo de grupo en relación con el fenómeno investigado.

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN, ENFOQUE Y MÉTODO

La presente investigación se enmarca en el paradigma Cualitativo, ya que no pretende medir, experimentar, comparar o probar hipótesis acerca del funcionamiento de la memoria en los niños o maestros. En ésta se busca identificar, comprender, analizar e interpretar las prácticas y concepciones que en torno a la memoria se generan en el aula de clase.

El enfoque de la investigación pertenece a una etnografía de primer orden, el cual, siguiendo a Miguel Martínez Miguelez* produce estudios analítico-descriptivos donde prevalece la observación participante y donde se interpretan los eventos a la luz de lo observado. La investigación se encuentra en el nivel Descriptivo-

* MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. Nuevos métodos de investigación. México.Trillas. 1997. p199-208

Interpretativo, pues al describir las dinámicas de clase en torno al fenómeno, se intenta analizar las concepciones acerca de la memoria y las motivaciones que lleva a los sujetos (maestros y alumnos) a ejercer ciertas prácticas con respecto a ésta.

La investigación también se encuadra en un Estudio de caso, pues está enfocada a la observación de dos grupos del Grado Tercero y sin el ánimo de realizar comparaciones entre ambos, pretende triangular y ampliar la información para comprender mejor el fenómeno en la Institución Educativa.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La técnica empleada es la triangulación de métodos para la recolección de datos: el rastreo bibliográfico, la observación participante y la entrevista semiestructurada. Como instrumento de recolección de la información se utilizó el diario de campo y medios técnicos como la grabadora periodística.

La observación participante, siguiendo a Miguel Martínez Miguelez*, centra su atención en el ambiente natural e incorpora como coinvestigadores a algunos sujetos investigados. Ésta se realizó por un periodo de dos meses en jornadas de 6:45am a 12 am (grupo jornada de la mañana) y de 12:15 a 5:15pm (grupo jornada de la tarde).

Las observaciones se realizan en las áreas: ciencias naturales, ciencias sociales, español, matemáticas, ética, inglés, informática, Ed. física, Ed. Artística, religión y geometría. Los hallazgos durante el trabajo de campo obligaron un reajuste del planteamiento del problema y del marco conceptual inicial. Por ello, al comienzo se cuenta con unas categorías de observación prefijadas por la investigadora que durante el proceso, se cambian por aquéllas que surgen en el contexto y guían en adelante la investigación y el análisis.

En el periodo de observación se ocupa un pupitre del salón de clase con el diario de campo para tomar las notas en situ y después del evento observado. En el transcurso de una semana la presencia de la investigadora en el salón ya no representa novedad para los niños pues se asume en el grupo como otra estudiante. Con los maestros la situación es diferente, y aunque aceptan, la mayoría son un poco reacios a que sus clases sean observadas y un par de ellos aduce que “la inquietud” de los niños se debe a la presencia de la investigadora.

Durante el proceso de observación fue importante la colaboración y significativa información aportada por el Coordinador de la Sección Primaria y por la Directora

* Ibid., p. 199

de Grupo del Grado Tercero en la mañana, quien hizo partícipe a la investigadora en actividades de clase y otros eventos especiales que le permitieron un mayor conocimiento del grupo y su relación con el fenómeno.

La primera etapa, tiene tres semanas de observación de lunes a viernes en jornadas completas, exceptuando los días martes y jueves en la tarde donde se realizan observaciones sólo en las dos primeras horas de clase. En la primera etapa las descripciones se concentran en categorías generales prefijadas:

- Las metodologías de clase.
- Las dinámicas de clase generadas a partir de las metodologías.
- El comportamiento de niños y maestros en torno al fenómeno, en el aula y en otros espacios como el descanso y celebraciones especiales.

El objetivo es conocer al grupo y sondear la pertinencia de la investigación en este contexto. La observación se realiza hasta que hay saturación de datos y se repiten dinámicas durante la jornada.

La segunda etapa se realiza durante dos semanas. En ésta se observan y describen situaciones más focalizadas en el fenómeno de investigación. Las observaciones se concentran en las siguientes categorías con base en los objetivos de investigación que fueron reformulados:

- Las alusiones al concepto de memoria que expresan los maestros y niños de manera espontánea durante la jornada escolar.
- Las prácticas que en torno a la memoria se emplean en el aula
- Las consignas que dejan los profesores para que los estudiantes recuerden una tarea o estudien para un examen.
- Las técnicas de estudio de los escolares (espontáneas o sugeridas en clase)
- Los recuerdos espontáneos de los escolares. Este último aspecto alcanza una relevancia considerable debido a la alta frecuencia con que los niños en sus conversaciones durante la jornada, evocan situaciones y recuerdos de su vida cotidiana fuera de la escuela.

Con respecto a este último aspecto fue necesario realizar unos ajustes al marco conceptual y acudir a las teorías de José Ruíz Vargas, donde se abordan los diferentes sistemas de memoria del ser humano (memoria episódica, memoria procedimental, memoria semántica). A partir de estas conceptualizaciones se aclaran diferentes características de los recuerdos y evocaciones de los niños y maestros y su correspondencia a un sistema de memoria en particular. La observación y descripción se realiza hasta que hay saturación de datos.

En la tercera etapa y aún durante el período de observación, se realiza la entrevista semiestructurada. Esta cuenta con una serie de preguntas estructuradas y espontáneas que surgen en el encuentro con el entrevistado. Las preguntas son abiertas y conducidas en forma de una conversación natural. Con ello, se identifican las diversas concepciones que los entrevistados tienen del fenómeno.

En la entrevista con los niños y la directora del grupo tercero de la mañana se empleó la grabadora periodística. La entrevista se hace de forma individual a treinta niños del grado tercero, 20 de la jornada de la mañana y 10 de la tarde en espacios como el descanso. Los escolares son escogidos intencionalmente por su rendimiento académico alto y bajo respectivamente. Además, se tiene en cuenta el protagonismo de éstos en torno al fenómeno observado. En la entrevista se recogen las siguientes categorías:

- El concepto de memoria que tienen estudiantes y maestros
- La forma como conciben su propia memoria
- Estrategias o técnicas que emplean para estudiar
- Recuerdos frecuentes durante la jornada escolar.
- Recuerdos significativos

Las entrevistas a los demás profesores del grado tercero de ambas jornadas, se realizan en una etapa posterior al período de observación. Para ello fue necesario el empleo de las notas, pues la mayoría, a excepción de la directora de grupo del Grado Tercero de la mañana, se negó a que la entrevista fuera grabada.

3.4 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Para el análisis de la información se parte de los datos obtenidos durante la investigación de campo. También se cuenta con un marco conceptual que gira en torno a la memoria y su relación con la enseñanza y el aprendizaje, desde campos como la antropología, la psicología y la pedagogía. Se vale de los aportes de estas disciplinas puesto que durante la observación del fenómeno, fue preciso acudir a ellas para una mejor comprensión de la información obtenida.

Las etapas para el respectivo análisis de la información son:

1. Transcripción de la información obtenida en el diario de campo.
2. **Sistematización de la información obtenida en el diario de campo.** Se seleccionan los datos relevantes, frecuentes y/o comunes en el grupo observado. A partir de este análisis preliminar de la información, se construye la entrevista semiestructurada.
3. **Entrevistas, transcripción y sistematización de la información obtenida.** Se selecciona cada pregunta con las respectivas respuestas de los entrevistados. De las respuestas se extraen los aspectos relevantes, reiterativos y comunes en el grupo de entrevistados (grupo de niños/as y grupo de profesores/as)).
4. **Triangulación de datos.** Se realiza una triangulación con los datos del diario de campo y los sistematizados en las entrevistas. El fin, es contrastar y obtener puntos de referencia complementarios y/o comunes sobre los tópicos relevantes obtenidos con estas dos herramientas. Asimismo se tienen en cuenta las contraposiciones que se reiteran y que también explican el fenómeno.

5. Categorización e interpretación. La información previamente sistematizada y triangulada entre la entrevista y el diario de campo, se clasifica y traduce en Categorías de Análisis. Estas categorías surgen de los datos más relevantes que se encuentran y se guían por los objetivos que se afinan durante el proceso de investigación. Paralelamente se interpretan los datos con el apoyo del marco conceptual de la investigación.

4. MARCO CONCEPTUAL

4.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Platón pensaba que la mente estaba provista de unas planchas de cera dispuestas a recibir las sensaciones y las reflexiones. Mientras la imagen permanece en esas planchas, conservamos el recuerdo y el conocimiento de las cosas. Cuando esa impresión se borra o cuando no es posible que se forme, olvidamos y no sabemos. Según el filósofo, estas planchas eran un don de Mnemosine, la diosa de la memoria.²

En la mitología griega Mnemosine se une en matrimonio con Zeus, el dios de los dioses, y en nueve noches consecutivas es madre de las nueve musas. Es así como en la imaginación de los griegos, la música, la danza, la literatura, la poesía, la astronomía y la historia son posibles gracias a la memoria. Por esta razón sería una característica vital de la especie humana, pues conserva lo mejor del conocimiento que el hombre es capaz de producir en diversos campos. La explicación moderna acerca de esta facultad no es tan poética, pero no deja de ser admirable.

Los estudios realizados acerca de la memoria han sido apropiados por la psicología, específicamente por la psicología cognitiva, en lo que respecta a su estructura, clasificación y funcionamiento, en relación con los procesos de aprendizaje. De igual manera la antropología ha hecho sus aportes acerca de la memoria colectiva y su importante influencia en la construcción de identidad de los sujetos de una comunidad específica.

Por ello que se considera pertinente tener en la cuenta los estudios que de ésta se han hecho para elucidar en qué consiste la memoria y comprender la influencia de tales estudios en la manera como se concibe culturalmente. Asimismo, porque permiten explicar e interpretar prácticas se generan torno a ella, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas. A continuación se hace un recuento de los aportes de tales disciplinas al campo de la memoria que comienza con los realizados por la psicología experimental.

Según Sánchez Cabaco³ a finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, la memoria no constituyó un tema respetable para los psicólogos experimentales, sin embargo, **Hermann Ebbinghaus** (1850-1909) sugirió un

² TAKASHI, Alonso. La Memoria. En: La alegría de enseñar. Bogotá. Vol. 2 (Enero 1990); p. 24

³ SANCHEZ CABACO, Antonio. Psicología de la memoria: Ámbitos aplicados. Madrid. Alianza editorial. 2002. p 17-21

método según el cual era posible estudiar las leyes de la memoria pura, es decir, de los procesos grabadores de la huellas, independientes de la actividad del pensamiento.

Ebbinghaus realizó estudios importantes que le permitieron concebir la memoria como un conjunto de mecanismos vinculados al aprendizaje, la retención, la asociación la reproducción de material. Además, la asumió como un “complejo entramado de elementos mentales” vinculados entre sí y que podían ser recuperados, bien sea de forma intencional o bien de manera inconsciente, pero siempre regidos por leyes de asociación (asociacionismo, relaciones de estímulo y respuesta).

Sus experimentaciones con material sin sentido, dan origen a las denominadas “silabas sin sentido” tales como “RAG, FIM, SOC” las cuales intentaba memorizar minimizando las relaciones asociativas (vínculos) entre los estímulos a aprender. Es decir, pretendía eliminar de estas palabras cualquier afectación emocional, cualquier relación (asociación) que estableciera el sujeto con otras informaciones, lo que dio origen a la experimentación y medición de la memoria en un estado puro.

Así Ebbinghaus, de corte asocianista/conductista se convirtió en el pionero de la investigación científica (experimental) sobre la memoria y desde 1879 hasta 1880, se dedicó a estudiar a través de las repeticiones, el tiempo necesario para el aprendizaje de material sin sentido y el necesario para el reaprendizaje de dicho material (de ahí la famosa curva del olvido), a través del sistematismo y el control experimental de las pruebas.

Posteriormente, en el primer decenio del siglo XX **Pavlov**, que siguió algunas concepciones de Ebbinghaus, propuso en sus experimentos el estudio de los reflejos condicionados (condicionamiento), con la ayuda del cual observó los principales mecanismos fisiológicos de la formación y afianzamiento de las nuevas conexiones. Con esto, describió las condiciones en que surgen y se mantienen dichas conexiones, así como las circunstancias que influyen en su retención.

Con dicho estudio se afianzaría el paradigma conductista, que concibe a la memoria como conexiones asociativas entre estímulos y respuestas, donde el organismo únicamente aporta respuestas reactivas frente al medio. Según Ruiz Vargas⁴, durante las casi cinco décadas de dominio del paradigma conductista y neoconductista, la psicología oficial prescindió del estudio de la memoria por considerarla un fenómeno artificioso que juega un papel mínimo o nulo en la

⁴ RUIZ VARGAS, José Maria. Psicología de la memoria. En: Anthropos: huellas del conocimiento. Barcelona. N° 189-190. (2000). p. 13

conducta. Esta situación impide que durante este período la memoria ocupe un lugar importante en el conjunto de los fenómenos cognitivos.

La investigación pura de laboratorio propuesta por Ebbinghaus contrasta con la investigación de **Bartlett** pionero de la memoria cotidiana. Es precisamente Bartlett (1932) que luego de mostrarse en desacuerdo con la línea seguida por Ebbinghaus, puso a la memoria en situación experimental pero a diferencia de éste, utilizó material significativo en la vida de los sujetos (textos en prosa, dibujos etc.) para descubrir los mecanismos implicados en los procesos de memoria.

En tales experimentos el sujeto debía recordar en diferentes ocasiones el material original, consistente en frases y párrafos con sentido que se le habían presentado con anterioridad. Con esta intención elimina la artificialidad que un estímulo pobre, o significativamente nulo podía producir en una situación de aprendizaje sencilla.

A partir de sus experimentos desarrolló la teoría de los esquemas en la cual defiende que lo almacenado en la memoria está fuertemente relacionado con el conocimiento previo, ya que el sujeto interpreta los estímulos por medio de un conjunto de modelos o esquemas que están basados en la experiencia vivida. Con ello evita la simplificación y traza el camino para que se reconozca la complejidad de esta facultad.⁵

A partir de los estudios de Bartlett la memoria se entiende como una facultad que se estructura y cambia a partir de los efectos que un aprendizaje (significativo) nuevo causa sobre otros, sobre los previos. Estas ideas propias de la teoría de los esquemas propuestas por Bartlett serían desarrolladas posteriormente por Jean Piaget⁶, Ausubel y otros investigadores, que le darían un nuevo lugar a la memoria sobre todo en los procesos de aprendizaje (significativo), asumiéndola desde un punto de vista como memoria comprensiva, concepto que será ampliado posteriormente.

Siguiendo a Sánchez Cabaco⁷, Ebbinghaus desarrolló su teoría bajo las leyes de la asociación (asociacionismo) y a partir de su estudio experimental predomina la idea sobre la memoria en el sentido de un almacén donde guardamos cosas que deseamos retener. Por otra parte, Bartlett inició lo que posteriormente sería el enfoque de la psicología cognitiva y neuropsicología al intentar comprender la naturaleza y el funcionamiento de la mente humana para relacionarlo luego con la conducta. Entre otros procesos que abarca el enfoque cognitivo se encuentra la percepción, la memoria, el aprendizaje, el lenguaje.

⁵ SANCHEZ CABACO, Op. Cit., p 20

⁶ Ibid., p. 49

⁷ Ibid., p. 28

Desde la psicología cognitiva y neuropsicología, el último desarrollo conceptual de que se produjo en el ámbito de la memoria, ha sido el relativo a la disociación entre “sistemas de memoria” propuesto principalmente por Tulving (1996). Estos sistemas se refieren a diferentes modos de retención y recuperación de la información que se localizan en el almacenamiento a largo plazo o en el almacenamiento a corto plazo. Dichos hallazgos parten de la pregunta de si ¿es unitaria la memoria?

Luego de una serie de estudios se indica que la memoria no es unitaria sino un conjunto de sistemas, de los cuales Tulving reconoce cuatro tipos principales: la memoria episódica, la memoria semántica, el sistema de representación perceptual (PRS) y la memoria procedimental⁸. A partir de estos se dedujeron otros tipos de memoria como la memoria autobiográfica y las relaciones entre la memoria y la conciencia, estudios resumidos en la compilación que realiza el psicólogo Vargas Ruiz, oportunamente citado en este trabajo.

Por otro lado, y ahora centrando la atención en la memoria de los niños, el psicólogo Alfred Binet⁹ creó tests para la medida de la inteligencia en los escolares y a través de ellos, indagó acerca de las facultades cognitivas, entre ellas la memoria. Las conclusiones a las cuales llegó luego de numerosas pruebas, quedaron consignadas en su libro “Las ideas modernas acerca de los niños” en el cual dedica un capítulo a la memoria y a los resultados que obtuvo con escolares de diferentes edades para determinar sus capacidades memorísticas y la relación con la inteligencia.

Aún así, el presente trabajo abordará los estudios que desde el enfoque cognitivo y la neuropsicología realiza Luria. Éste afirma que el primer estudio sistemático de la memoria en los niños pertenece al psicólogo soviético L. S Vigotsky, que a finales de 1920 abordó por primera vez como tema de investigación, la problemática relativa al desarrollo de las formas superiores de la memoria en infantes. Sus estudios revelaron que la memoria es un aspecto complejo de la actividad psíquica y un aspecto de índole social por su origen; además, examinó las etapas fundamentales de la evolución del recuerdo¹⁰.

De acuerdo con las ideas de Vigotsky, el contexto influye en el desarrollo de la memoria de los niños, por esto, también se aborda las apreciaciones que al respecto han se han hecho desde los campos de la sociología y la antropología, donde la memoria ocupa un lugar muy importante en la formación de la cultura.

⁸ RUIZ VARGAS. Op. Cit., p. 97

⁹ BINET, Alfred. Las ideas Modernas acerca de los niños. Capítulo VI, la memoria. [en línea] [consulta: Julio de 2007]. Disponible en: <http://www.Readme.it/libri/letteratura%20spagnola%las%ideas%20modernas%20%acerca%20de20%los%20ni%c3%bios.html>.

¹⁰ LURIA, A.R. Atención y memoria. Barcelona. Fontanella. 1979. p. 57-60

Como señala Vargas Ruiz¹¹, con independencia de los adjetivos con se acompañe, la memoria aunque es llamada un proceso biológico superior y aunque se sostiene sobre procesos neurobiológicos, se nutre necesariamente de afluentes externos y del contexto. Ello cobra relevancia en la presente investigación pues son muchos los contenidos sociales y culturales que se aprenden y transmite en un escenario social como la escuela.

En investigaciones posteriores Ross Vasta, recoge las características de la memoria infantil en su libro Psicología infantil. Con sus aportes, que se ampliarán a lo largo del presente trabajo, deja clara la influencia de la edad sobre la memoria. Los estudios de ésta facultad continúan siendo uno de los campos de investigación más activos dentro de la actual psicología cognitiva, de allí que incluso surja la llamada psicología de la memoria, una rama que intenta dar cuenta de las estructuras, fenómenos y procesos de la memoria humana.

Así, de diversos paradigmas que asumieron el estudio de la memoria ha sido el paradigma cognitivo el que “supuso la alternativa más poderosa a las insuficiencias teóricas y epistemológicas del conductismo”¹² para explicar la memoria como un proceso que al mismo tiempo permite comprender el funcionamiento cognitivo y mental de los sujetos. Dicho paradigma, la recupera como área de investigación partiendo de lo que inicialmente se llamó aprendizaje verbal.

Otra de las grandes contribuciones del enfoque cognitivista al estudio de la memoria en los niños, tiene que ver con la importancia que le dio a la idea de que el nuevo material y el viejo aprendizaje tienen efectos recíprocos, es decir, que la información o material nuevo altera la organización de lo aprendido previamente, de manera que la información cambia para que se pueda integrar y acomodar la nueva información, la cual no simplemente es añadida al sistema sino que modifica la organización de ese sistema.¹³

Es precisamente el psicólogo David Ausubel que basado en la teoría de los esquemas, de claro corte cognitivista, establece en su psicología educativa un vínculo entre los aprendizajes previos de los niños y su relación con el conocimiento escolar y las situaciones educativas¹⁴.

De allí surge el planteamiento del aprendizaje significativo en el cual se establece el vínculo entre aprendizaje y memoria, especialmente en términos de la retención significativa del conocimiento que ya sea por recepción o por descubrimiento, el

¹¹ RUIZ VARGAS, Op. Cit., p. 6

¹² VARGAS RUIZ, Op. Cit., p. 13

¹³ SANCHEZ CABACO, Op. Cit., p. 21

¹⁴ AUSUBEL, David. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trivillas. México. 1976

niño adquiere en la escuela. Así mismo, en el libro “Desarrollo Infantil” de este psicólogo, posiciona a la memoria como uno de los aspectos especiales del desarrollo cognitivo en el niño escolar¹⁵.

A partir de los planteamientos del aprendizaje significativo, la memoria adquiere la dimensión de memoria comprensiva y es considerada como crucial a la hora de aprender significativamente. Es así como la memoria comprensiva y por ende significativa, “logra que lo aprendido sea integrado a una trama de conocimiento que ya se poseen y en este proceso de inclusión se producen modificaciones no solo en la estructura integradora sino también en aquello que se integra en el contenido del aprendizaje”¹⁶

La memoria comprensiva permite establecer para qué sirve lo aprendido y cómo influye este aprendizaje en otros ámbitos y contextos en los cuales se desenvuelve el individuo. La memoria en este caso no sólo reestructura los conocimientos que se poseen, sino que además permite aplicarlos en el momento y circunstancia que así los requiera.

De acuerdo con el desarrollo que hasta aquí se hace, se evidencia que pese a que el enfoque cognitivo ha establecido con más claridad la relación de aprendizaje y memoria y ha influenciado el campo de la pedagogía por sus aportes con respecto a la percepción, el lenguaje, el aprendizaje y la memoria, son los aportes del enfoque conductista los que han tenido mayor repercusión en las metodologías de la escuela.

Las ideas de enfoque conductista se incorporan en las metodologías de educación tradicional, sellando una alianza tacita entre los aportes de la psicología conductista y los de la pedagogía. Así, la técnica de repetición se convierte en el refuerzo necesario para que el escolar pueda aprender, y la memorización mecánica o por repetición, se erige en las escuelas como una de las principales metodologías de aprendizaje y técnicas de estudio.

El modelo conductista supone el aprendizaje como adquisición de respuestas donde el alumno luego debe dar la respuesta correcta según una serie de estímulos que, por lo general, se limitan a la repetición para adquirir respuestas programadas que deben registrar y guardar mecánicamente.

¹⁵ AUSUBEL, David y SULLIVAN, Edmond. El desarrollo infantil. Buenos Aires. Ed. Paidós. 1983. p.107

¹⁶ BOGGINO, Norberto. Psicología de la memoria, Ámbitos aplicados. Madrid. Alianza editorial. 2002. p. 45

4.2 LA MEMORIA

A partir de su nacimiento, el hombre tiene que aprender una gran cantidad de habilidades que van desde el control voluntario de las partes de su cuerpo, hasta el desarrollo de su percepción, de la adquisición del sentido común, de la cultura y de reglas de carácter social. Es así como la conservación y recuerdo de todas estas habilidades y conocimientos son fundamentales para su supervivencia.

La memoria, el aprendizaje y el olvido, son procesos acumulativos que implican un cambio en las conductas, o en la forma de pensar durante cierto tiempo.¹⁷ Todas las operaciones de la mente necesitan de la memoria ya que si el hombre no tuviese la facultad de registrar y conservar los conocimientos, de nada le serviría aprender. De hecho no podría aprender y en él no sería posible ninguna educación, pues sin memoria se perdería todo pensamiento y toda acción por más simples que fueran.

Según Ruiz Vargas¹⁸, Cicerón (siglo I a.C) decía que “la memoria es el tesorero guardián de todas las cosas”. En el siglo XVII Montaigne utilizó la misma analogía al señalar que “la memoria es el estuche de la ciencia”. Por otra parte, San Agustín afirmó que “la memoria es el presente del pasado” y agrega: grande es el poder de la memoria”. Posterior a estas concepciones, en los trabajos de Ebbinghaus, Bartlett y Pavlov, predomina la idea de memoria en el sentido de un almacén donde guardamos cosas que deseamos retener.

Esta metáfora del almacén, que sin ser incorrecta puede ser incompleta, es utilizada también por Gabriel García Márquez cuando, en su novela “El amor en los tiempos del cólera”, el doctor Urbino consciente de sus frecuentes olvidos, decide poner en práctica la máxima de uno de sus maestros: “El que no tiene memoria se hace una de papel”. Así, cuando falla el almacén, el sujeto se vale de herramientas externas a él para conservar lo que desea recordar.

La presente investigación entiende la memoria, partiendo de la concepción del psicólogo Endel Tulving:

La memoria no es solo producto almacenado de lo que experimentamos, sentimos e imaginamos; la memoria es sobre todo, un poderoso sistema de adquisición de datos y transmisión del conocimiento que nos permite revivir el

¹⁷ OMEGA, Ilce. [en línea]. [consulta: Junio de 2006]. Disponible en: <<http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/ciencia/volumen2/ciencia3/088html>>

¹⁸ CICERON, Montaigne y San Agustín. Citados por: RUIZ VARGAS, José María. Psicología de la memoria. En: Anthropos: Huellas del conocimiento. Madrid. N° 189-190 (2000). p. 29

pasado, interpretar el presente y planificar el futuro. Sin la memoria no existiría vínculo posible entre el pasado y el futuro. La memoria es un truco que ha inventado la evolución para que sus criaturas puedan comprimir el espacio físico¹⁹.

Asimismo, La memoria humana se desarrolla y ejerce en el tiempo, que se hace material cuando el hombre tiene la capacidad de discernir entre lo que sucedió en el pasado y puede hablar de lo presente con referencia al pasado. Por tal motivo la memoria es fundamental para la inteligencia, ya que las operaciones de ésta, son necesariamente sucesivas en el tiempo y, sin la memoria, el pensamiento nacería y moriría con cada una de ellas.

De acuerdo con Ruiz Vargas²⁰, la memoria aparte de ser considerada un complicado sistema de procesamiento de la información que opera a través de procesos de almacenamiento, codificación, construcción, reconstrucción y recuperación de la información; es el gran logro evolutivo que convierte a los humanos en los organismos con mayor capacidad de adaptación. Además, nos aporta los referentes personales, sociales y culturales, se constituye en soporte de nuestra historia biográfica y de nuestra identidad individual y cultural.

Por eso, el presente trabajo no asume la memoria exclusivamente como almacén, biblioteca, inventario o como copia exacta de la experiencia, sino en toda su complejidad. Por ello es preciso revisar su tratamiento desde disciplinas que la abordan como temática y que a su vez influyen el campo de la pedagogía.

Entre estas disciplinas se encuentra la psicología cognitiva, por cuanto ha estudiado la memoria desde el punto de vista funcional y cómo se relaciona éste con el aprendizaje; la antropología que asume a la memoria como un producto que la cultura utiliza para salvaguardarse ella misma, al usar procesos de transmisión de esa cultura. Esta postura se vincula los procesos de enseñanza y aprendizaje que nos interesan de la escuela.

Desde la pedagogía la reflexión acerca de cómo influyen ciertas formas de enseñanza en la manera en que dicha facultad se comporta y afecta el aprendizaje no ha sido muy profunda. Aun así, se han elaborado algunos conceptos, que aunque retomados desde la psicología educativa propuesta por Ausubel, dan cuenta de fenómenos que se producen en el campo pedagógico y que están relacionados con el objeto de investigación.

Estas disciplinas aunque asumen la memoria de formas distintas no son excluyentes entre sí, por el contrario, todas se complementan para lograr una

¹⁹ TULVING, Endel. Citado por: NOGUEIRA DOBARRO, Ángel. Psicología de la memoria. En: Revista Anthropos: las huellas del conocimiento. Barcelona. N° 189-190. (2000). p. 3

²⁰ RUIZ VARGAS, Op. Cit., p. 26-29

visión más compleja de la memoria, que en resumen no se asume sólo como un baúl donde cada uno guarda su historia personal, sus habilidades cognitivas, sus emociones acumuladas, sino como un sistema donde cohabita lo individual y lo colectivo, lo particular y lo público.

Parafraseando a Vargas Ruiz²¹, es un sistema dinámico que recoge, guarda, moldea, cambia, transforma y nos devuelve la realidad subjetiva y la realidad compartida que ayuda a configurar la propia identidad. Por ello, detrás de cada recuerdo no solo hay una memoria individual sino todo un mundo colectivo de mentes, detrás de un recuerdo particular está las experiencias que se han compartido o aprendido de otros. Vista así, la memoria no solo es la esencia de nuestra identidad personal sino también el alma y el motor de la cultura.

En este sentido, se trasciende la definición como un proceso psicológico superior pues su influencia en el aprendizaje humano traspasa los asuntos biológicos y se hace presente en la construcción de la cultura donde los procesos de transmisión-aprendizaje son inherentes a dicha construcción. Por esta razón esta investigación adopta una perspectiva antropológica de la memoria, específicamente desde los postulados Joel Candau y Xerardo Pereiro (2003), quienes la asumen como un terreno de lucha por la construcción de identidades e identificaciones.

De acuerdo con estos, la memoria es un soporte de las identidades, pues “la presencia de memoria puede consolidar y fortalecer las identidades, pero también es cierto que su ausencia la fragmenta y la debilita. La memoria, bien sea feliz, incómoda o trágica, condiciona las identidades de un grupo humano”.²² Por ello es vital para organizar y reorganizar el pasado y sus relaciones con el presente y el futuro. En este sentido activar la memoria en un grupo también puede provocar tensiones y conflictos entre diferentes versiones de identidades.

A continuación se abordará el punto de vista de la psicología, la antropología y la pedagogía acerca de la memoria con el fin de rastrear el vínculo entre memoria y enseñanza-aprendizaje escolar y cultural que, a la vez, permita comprender las concepciones y prácticas que de esta facultad se tiene en la escuela.

4.3 LA MEMORIA DESDE LA PSICOLOGÍA

Es abundante la teoría que se ha generado acerca de la memoria desde la psicología. Esto obedece al reconocimiento por parte de esta disciplina, de la influencia de tal facultad en el comportamiento de los sujetos. La teoría más

²¹ Ibid., p. 4

²² PEREIRO, Xerardo. Revista electrónica El Filandar. Vol. 15. (2003). [en línea]. [consulta: Marzo 2 de 2009]. Disponible en: <<http://www.miranda.utad.pt/xerardo>.>

sólida ha sido sobre su *funcionamiento* en relación con las habilidades cognitivas y motoras del ser humano y el reconocimiento de cómo se vuelve operativa en la vida cotidiana y el intercambio humano.

En esta investigación se asumen los postulados de la psicología cognitiva por dar nociones más amplias y contemporáneas del funcionamiento interno de la memoria y de cómo las habilidades cognitivas y físicas de los sujetos, se ubican dentro de unos sistemas de memoria específicas que están profundamente relacionadas con el aprendizaje humano y su interacción con el mundo.

Según Ruiz Vargas²³, fue Endel Tulving (1991) quien definió los sistemas de memoria como una interacción entre mecanismos de adquisición, retención y recuperación que se caracteriza por ciertas reglas de operación. Con el objetivo de precisar la definición, a continuación se describen estos sistemas y su relación con diferentes aprendizajes del ser humano.

4.3.1 Sistemas de memoria. Memoria a corto plazo y subsistemas. Es la parte del sistema de memoria que permite almacenar una cantidad limitada de información durante 15 a 20 segundos, mientras se decide si se procesa más (pasando a la memoria a largo plazo) o se cambia la atención a alguna otra cosa. Registra y retiene información perceptual (registros sensoriales) por un periodo de tiempo corto. La memoria a corto plazo también es conocida como memoria operativa, la cual está conformada a su vez por la memoria sensorial y la memoria operativa o de trabajo.

La memoria sensorial (de percepción) proporciona un informe preciso del ambiente como lo experimenta el sistema sensorial o perceptivo, es decir, se conserva una especie de copia literal del estímulo y durante un breve periodo de tiempo, se olvida aquella información a la que no se presta atención o se procesa todavía más en otro sistema de memoria.

Ésta alarga un poco más la vida del estímulo tras su desaparición. “De hecho el termino sensorial abarca varios tipos de recuerdos sensoriales, cada uno de los cuales se relaciona con una fuente distinta de información sensorial. Existe la memoria icónica, que refleja información del sistema visual, la memoria ecoica que mantiene información proveniente de los oídos, y memorias correspondientes a cada uno de los otros sentidos”.²⁴

²³ RUIZ VARGAS, Op. Cit., p. 82-93

²⁴ VELASQUEZ, Nicolás y PATIÑO, Diego. Fiabilidad de tres pruebas de evaluación de memoria en niños y niñas, propuestas en la batería BEPEIN. Medellín. 2003. p. 48. Trabajo de grado (psicólogo). Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de psicología.

Es también conocida como **la memoria operativa o de trabajo**, crucial en la cognición humana, ya que no solo retiene diversos tipos de información durante cortos periodos sino que participa de un modo decisivo en muchas tareas cognitivas, además de mantener relaciones muy complejas con el sistema de memoria a largo plazo.

Es la memoria en la que el material tiene significado desde un principio, aunque duración de retención sea relativamente corta. “la transferencia de material de la memoria a corto plazo a la memoria a la largo plazo se realiza en gran medida con base en la práctica, que es la repetición de la información que ha ingresado en la memoria a corto plazo. La práctica logra dos objetivos: en primer lugar siempre y cuando se repita la información, se la mantiene viva en la memoria a largo plazo. Y lo que es más importante, la práctica permite que se transfiera el material a la memoria a largo plazo.”²⁵

4.3.2 Sistemas de memoria. Memoria a largo plazo y subsistemas. En comparación con la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo tiene una capacidad de almacenamiento ilimitada y según la opinión mayoritaria de los investigadores, no se pierde jamás. Se trata de una memoria extremadamente compleja en la que se encuentra almacenado todo lo que cada uno conoce de sí, de los otros y del mundo. Por esta razón sería imposible desenvolverse sin esta memoria.

La memoria a largo plazo engloba los conceptos de memoria reciente y memoria remota. La memoria remota se refiere al recuerdo de eventos distantes en el pasado. La memoria reciente en cambio, hace referencia a la obtención de nuevos aprendizajes. Así mismo, la memoria a largo plazo se subdivide en subsistemas: memoria declarativa (explícita) y memoria no declarativa (de habilidades, implícita).

- **La memoria declarativa (explícita).** Es aquella que está accesible al recuerdo consciente de experiencias previas e incluye hechos, episodios, listas, relaciones e itinerarios de la vida cotidiana. Recibe este nombre porque todo el conocimiento representado en este sistema puede ser “declarado”, es decir, traído a la mente verbalmente y expresado, en forma de proposiciones, o no verbalmente, en forma de imágenes. El contenido de la memoria declarativa se refiere a “saber qué”. Todos nuestros conocimientos que podemos transmitir a otros de forma verbal serían ejemplos de memoria declarativa.

²⁵ Ibid., p.50

Esta memoria declarativa se divide a su vez en dos tipos: la memoria episódica y la memoria semántica. **La memoria episódica (de hechos)**, se refiere al recuerdo de los acontecimientos pasados de la vida de una persona. Es un sistema para la información relativa a episodios fechados temporalmente y localizados espacialmente. La memoria episódica almacena la biografía de cada uno y permite recuperar conscientemente los sucesos personales y los eventos de nuestro pasado, es una memoria autobiográfica.

La **memoria semántica (el saber Qué)**, se refiere al conocimiento del mundo. Este sistema representa la información organizada, como hechos, conceptos y vocabulario. A diferencia de la memoria episódica, la memoria semántica no contiene parámetros espacio-temporales ni se refiere a sucesos particulares de nuestro pasado. La memoria semántica es la memoria necesaria para el uso del lenguaje.

Es una enciclopedia mental (diccionario), en la cual se haya el conocimiento organizado que una persona posee sobre las palabras y otros símbolos verbales, sus significados y sus referencias sobre ellos, sobre reglas, formulas y algoritmos para la manipulación de tales símbolos, conceptos y relaciones. La memoria semántica no registra las propiedades perceptibles de los inputs, sino las referencias cognitivas de las señales de aquellos²⁶.

Las representaciones semánticas constituyen el conocimiento general del individuo pues todo lo que conoce puede ser descrito en forma de proposiciones. Gracias a este sistema, las personas pueden representar estados, objetos y relaciones entre unos y otros sin necesidad de que estén presentes físicamente. Tiene como función principal el modelado cognitivo del mundo. Ejemplos de ésta memoria serían el conocimiento relativo a que la semana tiene siete días, que Barranquilla es la capital del Atlántico, o que caminar es sinónimo de andar.

- **La memoria no declarativa (de habilidades).** Es una **memoria procedimental (el saber cómo)**, que está contenida en las habilidades o destrezas perceptivas, motoras y cognitivas adquiridas y sólo podemos acceder a ella a través de la acción (conductual o cognitiva). Es difícilmente, sino imposible, expresable o transmisible de forma verbal, pues su contenido se refiere al saber cómo.

Montar bien en bicicleta o ejecutar con destreza una pieza de piano son dos ejemplos de tareas que dependen de los sistemas de memoria procedimental. Asimismo, esta memoria se caracteriza porque no almacena representaciones de

²⁶ RUIZ VARGAS., Op. Cit., p. 385-386

los estados externos del mundo y porque opera a un nivel más automático que controlado conscientemente.

Este subsistema de memoria procedimental, también es **memoria implícita o inconsciente (reconocimiento)**, pues revela datos, tareas, en ausencia de su recuerdo consciente. Opera independientemente de la conciencia, produce un conocimiento tácito (sobreentendido, contenido) que representa al ambiente, y puede usarse para solucionar problemas y tomar decisiones ante nuevos estímulos sin que el sujeto se percate conscientemente de ello.

4.4 MEMORIA DESDE LA ANTROPOLOGÍA

En este apartado se intenta establecer la relación entre memoria y comunidad por cuanto esta última influye en los aprendizajes que adquirimos culturalmente, los cuales están inmersos en la escuela para ser transmitidos de nuevo. Según el antropólogo Joel Candau²⁷, la antropología estudia los seres humanos en cuanto que seres sociales y culturales, y la memoria es un fenómeno social y cultural universal a todos los humanos

Para precisar esta postura y el vínculo que se establece entre la antropología y la psicología a propósito de la memoria, se retoman los estudios de Vigotsky²⁸ en los cuales la memoria como una de las funciones psicológicas superiores, aparece en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico, es por ello que aparece primero entre la gente como una categoría intersíquica y después dentro del individuo como una categoría intrapsíquica.

La memoria constituye el fundamento, los cimientos sobre los que se levanta el edificio personal y mental del sujeto que, influenciado por las memorias del contexto en el que vive, adquiere identidad como miembro de una cultura particular. Desde este punto, la memoria es un continuo dotado de episodios diversos: unos son de corte individual y subjetivo, otros, son acontecimientos compartidos socialmente.

Para Joel Candau, “sin memoria, la persona y los grupos humanos se perderían y vivirían sólo el presente. Sin ella no habría contratos, fidelidades, promesas, etc.”²⁹. A través de los cuales los humanos construyen memorias, memorias que a su vez construyen a los seres humanos. Ello evidencia la influencia recíproca de contexto en la memoria de los sujetos y de su memoria en el contexto. Es por eso

²⁷ CANDAU, Joel. Antropología de la memoria. Buenos Aires. Nueva Visión. 2002. p 9

²⁸ VIGOTSKY, Op. Cit., Citado por: RUIZ VARGAS, Op. Cit., p. 6

²⁹ CANDAU, Op. Cit., p. 5-9

que hoy en día, según este autor, se produce una intensificación del culto a la memoria que se manifiesta en varios aspectos y fenómenos:

- a) Las muchas activaciones y puestas en valor del patrimonio cultural.
- b) Las conmemoraciones.
- c) El interés por las genealogías.
- d) La búsqueda de los orígenes y de las raíces.
- e) Las biografías y los escritos de la gente.
- f) La recuperación y la invención de tradiciones.
- g) La documentofilia (Ej.: fotografías antiguas...)

Tal culto a la memoria obedece al deseo humano de permanencia y de trascendencia. La memoria retiene en el presente un archivo de las experiencias y de las vivencias vividas en el pasado, y también el conocimiento adquirido a través de las experiencias de otras personas vivas y muertas. Al mismo tiempo, la memoria se condensa en muchos elementos de la cultura material, que sirven de soporte simbólico para la misma.

4.4.1 Memoria y sociedad. Memoria histórica y memoria colectiva. Según Pereiro³⁰, el recuerdo tiene un papel importante en la comprensión de la permanencia, y una de sus expresiones es la transmisión oral intergeneracional. El ejercicio de recordar no es sólo un acto individual, sino que es también un proceso colectivo. De esta manera los grupos de una misma generación experimentan refuerzos de recuerdos compartidos, deformaciones parciales, progresivas y amnesias colectivas. Por ello, del pasado recordamos sólo partes, registradas en la memoria.

En esta misma línea, Halbwachs³¹ sostiene que la gente recuerda aprendiendo del pasado que vivió y vive en memorias colectivas. Es un proceso creativo en el cual el pasado es elaborado, reproducido y reinterpretado en sociedad. El recuerdo y la producción de memoria son muy importantes porque ayudan a adaptarse a los humanos a los rápidos cambios del presente. La memoria crea así un sentido de orientación en el presente, sirviendo de recurso cultural para guiar a los sujetos.

Siguiendo a este autor, se deben hacer diferenciaciones entre la memoria histórica y memoria colectiva. La primera sería la memoria prestada, aprendida, escrita, pragmática, larga y unificada. La segunda sería la memoria producida, vivida, oral, normativa, corta y plural. La memoria colectiva es una conciencia del pasado compartida por un conjunto de individuos, pero también un conjunto de representaciones colectivas.³²

³⁰ PEREIRO, Op. Cit., p.4

³¹ HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Nueva York. Harper y Row. 1980. p.50

³² Ibid, p. 33

Y a pesar de que las personas de un mismo grupo humano puedan establecer interpretaciones diferentes de una misma situación o evento, los grupos humanos crean una memoria común compartida, expresada en mitos, leyendas, creencias, religiones, etc. Así, las memorias colectivas son resultado de dialécticas, tensiones, conflictos, interacciones y negociaciones sociales (Ej. los nombres de las calles, las normas).

Esta última idea apunta a que los seres humanos tienen la imposibilidad de utilizar la memoria fuera de la sociedad, aún sin necesidad de divulgar sus recuerdos más íntimos. Así, la memoria individual no sería más que un punto de vista sobre la memoria colectiva, ya que el significado de lo memorizado se mide a través de la cultura.

Lo cierto es que los grupos humanos recuerdan colectivamente por medio de la creación de tradiciones, de la celebración de eventos que recuerdan el pasado, por medio de conmemoraciones, por medio del calendario, de formas rituales, etc. Creamos así representaciones colectivas que conllevan una carga moral importante.

Así, las condiciones del presente influyen en la percepción del pasado y al mismo tiempo la vivencia del presente es influenciada por los acontecimientos pasados y por la percepción que se tiene de ellos. Esas imágenes del pasado, sirven para legitimar el orden social del presente. Es por ello que el control de la memoria histórica se convierte en un sólido instrumento de dominación. Esto explica las luchas sobre la memoria colectiva y el monopolio de la “verdad histórica”.³³

4.4.2 Memoria y olvido. De acuerdo con Candau³⁴, los grupos humanos tienen una voluntad de recordar que se puede llamar “anamnesia”, pero también comparten el olvido. El olvido está íntimamente asociado al hecho de producir memoria y al acto de recordar. Toda memorización y conmemoración, por selectiva, es un olvido disfrazado de otras memorias. La memoria selecciona lo que es importante para el individuo o el grupo de acuerdo con el sistema de valores del presente, esto le implica olvidar y dejar recuerdos fuera.

Los grupos humanos tienden a recordar lo glorioso y olvidar lo vergonzoso. El olvido colectivo es denominado amnesia, y puede ser compartida grupalmente. La desmemorización extrema puede ser negativa socialmente hablando, de ahí que la memoria represente una lucha contra ello, pues de esa manera ayuda a que el pasado traumático no vuelva a repetirse, pero tampoco basta con recordar el pasado para que no se repita.

³³ PEREIRO, Xerardo. Op. Cit., p. 5

³⁴ CANDAU, Joel. Op. Cit., p 87

Desde esta óptica la memoria sería como un instrumento de autodefensa frente al riesgo de olvidar y ser dominado. “Negarse a olvidar puede ser una razón para vivir, pero también lo contrario, pudiendo representar el olvido una forma de subordinación y una transformación de las identidades”.³⁵

El olvido también puede ser entendido como un derecho de los pueblos, pues todo culto del pasado y de la memoria puede derivar en infelicidad. Los estados de placer, felicidad e incluso la supervivencia también necesitan ciertos momentos de olvido, ya que este es necesario para reconstruir las vidas de los sujetos y obviar aquellos aspectos del pasado que puedan ser desagradables y penosos.

“El olvido es necesario para la sociedad y para el individuo. Hay que saber olvidar para saborear el gusto del presente, del instante y de la espera, pero la propia memoria necesita también el olvido.”³⁶ Por ello, en el caso de experiencias humanas dramáticas o traumáticas, el olvido surge como algo positivo, reajustador y saludable. Esto, en la justa medida pues el exceso de olvido o el olvido total pueden llevar a la desorientación y a la pérdida de identidad.

4.5 LA MEMORIA DESDE LA PEDAGOGÍA

De acuerdo con la propuesta de Olga Lucia Zuluaga³⁷, la pedagogía es el escenario del quehacer del maestro, de la enseñanza, y está conformada por un conjunto de nociones y prácticas que hablan del conocimiento, del hombre, del lenguaje, de la enseñanza, de la escuela, del maestro. Siguiendo esta idea, para que la pedagogía abarque los problemas de enseñanza se precisa entonces reconocerle su estatuto de disciplina (saber) que por esto mismo, posee conceptos, campos de aplicación, problemas propios o planteados por otras disciplinas.

Siguiendo esta idea, si desde la pedagogía se reflexiona sobre la memoria no se aleja de su campo pues el tema no es exclusivo de la psicología que lo ha estudiado a fondo. Al ser la pedagogía una disciplina, debe estar capacitada para tomar problemas planteados por otras disciplinas y reconsiderar si tales problemas afectan su campo y cómo encontrar nociones, prácticas y conocimientos que desde la pedagogía misma planteen alternativas.

³⁵ TODOROV, Tzvetan. La memoria del mal. En: El correo de la UNESCO. Diciembre. (1999). P.18-19

³⁶ AUGÉ, Marc. Las formas del olvido. Barcelona. Gedisa. 1998. p. 9

³⁷ ZULUAGA, Olga Lucia. Pedagogía, didáctica y enseñanza. En educación y cultura. Bogotá. N° 14 marzo 1988. p.

Esto ha sucedido con la pareja enseñanza y aprendizaje, que aunque ha sido influenciada por la psicologización de los procedimientos de enseñanza en el aula, es un tema principal de reflexión del discurso pedagógico. Pues bien, reflexión sobre cómo enseñar lo que se enseña y cómo conoce (aprende) el que conoce, pone en evidencia la importancia también de la memoria como fundamental en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por ello, es preciso no solo retomar los aportes que del tema ha hecho la psicología sino pensarlo desde la pedagogía misma.

Cobra relevancia el tema cuando en Colombia se han empleado modelos de enseñanza que a través de sus prácticas han desprestigiado a la memoria demandando un uso exagerado en los escolares. Tal es el caso de la pedagogía tradicional y sus prácticas basadas en la memorización, la repetición y el castigo. En este sentido, Quiceno³⁸ sostiene que el maestro desde la pedagogía tradicional, no examina, no es una propiedad suya el conocer, dado que su pedagogía se funda en la lógica, en la gramática, en la retórica, su papel es instruir y hacer memorizar.

Siguiendo a este autor, en esta pedagogía educar es conducir y hacer repetir los conocimientos en la forma de preceptos y dogmas. La repetición es esencial porque solo repitiendo el hombre llega a educarse y educar. Para repetir no hay que mirar, observar, analizar; basta estar atento, inmóvil.

A partir de las pedagogías basadas en la repetición y la memorización mecánica, es frecuente expresar cierto desdén por la memoria individual. Pero “la memoria no es un proceso estático en el que la información almacenada se halla suspendida en estado de inactividad; por el contrario, los procesos comprendidos en la función de la memoria están constantemente construyendo y transformando la información que debe recordarse”³⁹. Sin esta facultad el conocimiento y las reflexiones dentro del aula, caerían al vacío.

A la pedagogía le compete saber que el aprendizaje en la medida en que es una capacidad de desarrollar distintas posiciones, tiene que ver con la memoria dado que ésta es la que permite al sujeto ser portador de un legado cultural. El fundamento de casi todo aprendizaje es la memoria y pese a que se trate de minimizar su importancia en la pedagogía, lo cierto es que no se puede aprender sin memoria. Según Carvajal⁴⁰, la memoria es el sedimento dejado por el proceso

³⁸ QUICENO, Humberto. Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. En: Revista Educación y cultura. Bogotá. N° 14. marzo (1988). P. 12-14

³⁹ AUSUBEL y SULLIVAN, Op. Cit., p.107

⁴⁰ CARVAJAL, Germán. La pérdida del sujeto en la evaluación típica escolar: suerte, trampa y desprestigio de la memoria. En: Pedagogía y saberes. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. N°21. 2do semestre (2004). p. 39

de experimentar el mundo circundante, sedimento en el que se halla la pervivencia de la tradición.

4.5.1 La memoria y sus definiciones en la escuela. De las reflexiones desde el campo de la pedagogía acerca de la memoria, Garrido⁴¹, plantea que existen diversos tipos de memoria que el maestro debe tener en la cuenta, ya que sus alumnos pueden estar empleando las menos convenientes para su proceso de aprendizaje.

Una de ellas es *la memoria mecánica* que casi todos critican: la de repetir datos, sin saber que significan. Existe otra *la salvavidas* que los alumnos desearían tener en ciertos casos: “Me da lo mismo si el dato sirve para algo o no en la vida, lo que a mí me importa es contestar la pregunta para el examen y luego ya veremos”. Y existe una tercera memoria, *la comprensiva*, que todo el mundo exalta pues permite saber mucho de todo, saberlo bien y recordarlo fácilmente.

Siguiendo a Garrido⁴², existen una serie de palabras acerca de la memoria que suelen utilizarse en pedagogía y que conviene tener conocimiento de ellas para saber cómo desde las prácticas de enseñanza, se hace más énfasis en unas que en otras. Estas palabras son:

Repetición: “repitiendo se aprende” aunque este aprendizaje pueda quedarse en algo mecánico, sin entender demasiado lo que se dice o también olvidando muy pronto lo aprendido. Por eso cuando no se logra que un alumno vea o comprenda el significado especial de algún texto, fechas o números, se suele repetirlo hasta que se les quede, por lo menos por algún tiempo.

Asociación: “nadie percibe las cosas del mismo modo y cada uno al percibirlas, las asocia a su mundo interior”. “nadie ve lo que yo veo, aunque todo el mundo mira por donde yo miro”. A causa de esto cada uno asocia lo que observa a su propia historia, a su idea, sentimientos y situación. La memoria es un magnetofón de varias pistas y cada uno le pone música propia a lo que percibe y el maestro es el que trata de facilitar el que los alumnos asocien los contenidos de aprendizaje con sus propios conocimientos y acontecimientos vitales.

Intensidad: “las cosas se memorizan mejor cuando se emplean varios sentidos y diversos tipos de actividades para aprender”. Oír, ver, experimentar, tomar apuntes, hacer esquemas, preguntar al profesor, discutir en grupos, leer, resumir, recitar, hacer un mural, manualizar, investigar, catalogar fichas de trabajo, ordenar presentar un trabajo, meter en danza activamente a toda la persona.

⁴¹ GARRIDO SUAREZ, Jesús. La importancia de la memoria en los exámenes. En: Padres y maestros. Coruña. N° 219. Junio (1996). p. 9-13

⁴² Ibid., p. 9-10

Teleología: “es la ley de fines: el cerebro no acepta un dato sino es por algún propósito, sea de tipo biológico o psicológico”. El cerebro busca siempre con que ligar los nuevos datos recibidos y se resiste aceptar aquellos que no le ve sentido alguno. Acepta en cambio con mayor grado de satisfacción, aquello que cubre una necesidad, responde a una inquietud, atiende a un deseo a un interrogante propio.

Extinción: “hay cosas que no se olvidan: por ejemplo, aquel examen en el que no me recordaba de nada; bueno, del resto me olvide también de casi todo”. Se olvida porque se aprende sin sentido y se repite mecánicamente sin motivos o sin conexión con intereses personales. Se olvida porque se aprenden las cosas por partes, sin visión de conjunto y muchos alumnos no saben cómo asociar los nuevos conocimientos con los anteriores.

Esta extinción se da cuando la mayoría de los conocimientos han llegado preferentemente por vía verbal y escrita, pero apenas se tienen en cuenta los demás sentidos y actividades que se pueden hacer en torno a un tema. Se olvida porque se hace muy poco ejercicio de lo aprendido y solo el examen pone en alerta otra vez para repasar los contenidos generalmente escritos.

Inhibición: “dificultad de retener datos nuevos por su parecido y confusión con los aprendidos anteriormente”. Cuando existe un alto grado de afinidad entre el aprendizaje de los primeros datos y los siguientes: “llámame a Rolando Galcerán, a Ricardo Galván, a Rotulado Galán y a Reinaldo Galperán”.

Lo que se pierde no es la facultad de rememorizar sino de colocar en la memoria un material nuevo que por su parecido, hace peligrar el antiguo; resulta esencial dar tiempo para entender cada dato, ver sus diferencias y semejanzas con otros, comprender bien sus variables, establecer sus relaciones: nadie entiende en un primer momento, cómo un pastor llama a cada oveja por su nombre.

Evaluación: “el organismo tiende a evaluar siempre lo que recibe y ver hasta qué punto le vale o no para algo”. Todo el cuerpo humano está lleno de sensores, cuando un alumno no sabe qué ha aprendido, cómo lo ha hecho y qué le falta por aprender, probablemente tiene un nivel bajo de aprendizaje. Esto se agrava cuando en la evaluación por parte del profesor, debe cumplir una lista de exigencias que determinan quien supera o no las pruebas oficiales. Pese a esto, solo el conocer a fondo por qué se suspende o se aprueba es el camino del aprendizaje.

En el examen la intervención de la memoria juega un papel muy diferente en las pruebas de reconocimiento y en las de evocación. En las pruebas de reconocimiento, los datos ya están presentados y resulta más fácil el recuerdo de identificación sobre cuál es la respuesta exacta. Pero a veces se confunde a los alumnos con ítems distractores que, por su parecido a la respuesta exacta o

porque son ítems disparatados que produce despistes importantes por los cuales no dan las respuestas correctas.

Estas **pruebas de reconocimiento**⁴³ también llamadas objetivas, suelen utilizarse cuando quieren medirse puntualmente muchos conocimientos concretos, suponiendo que la suma de aciertos o errores indiquen claramente el nivel logrado en un tema. Por otro lado, **las pruebas de evocación** llevan consigo un proceso de memoria más complejo ya que el alumno debe elegir internamente, cuál será la respuesta adecuada entre las diversas que se le ocurren y expresarla debidamente.

En las pruebas de reconocimiento la respuesta está escrita en el papel y se trata solo de elegir la adecuada; en las de evocación, la respuesta está grabada en la mente del alumno, pero a veces confusa o mezclada con otras, por ello tiene que reconocerla interiormente, elegirla y expresarla. Dentro de las pruebas de evocación caben muchas operaciones a diversos niveles que van desde la identificación de datos hasta operaciones más complejas, como las de interpretación, extrapolación, aplicación, análisis, síntesis, auto evaluación etc.

En esta explicación de conceptos se evidencian algunas reflexiones acerca de la memoria desde de sus puntos problemáticos en relación con las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Principalmente se establece la relación entre el examen y la memoria, momento crucial donde esta facultad es puesta a prueba y donde se identifican ciertas problemáticas que cuestionan entre otros aspectos la evaluación típica escolar y el aprendizaje mecánico.

Ya que través de este recorrido se ha indagado cómo es abordada la memoria desde la pedagogía, la psicología y la antropología, a continuación se plantea cómo se participan estas disciplinas en torno al tema y cómo sus interlocuciones repercuten en las concepciones y prácticas en torno a la memoria que, a la vez, influencia prácticas de enseñanza y aprendizaje que se dan en la escuela.

4.5.2 Enseñanza, evaluación típica escolar y su relación con la memoria de los escolares. De acuerdo con Germán Carvajal⁴⁴ la organización pedagógica de las formas de enseñanza dominantes, dividen los procesos pedagógicos en dos momentos: la enseñanza y la evaluación, siendo comúnmente la evaluación la fase final del proceso. En general toda evaluación pedagógica es evaluación de un sujeto y en la evaluación escolar típica existe la tendencia a aislar a los individuos, con el fin de asegurar de que lo evaluado sean las habilidades de un sujeto.

⁴³ Ibid., p. 9

⁴⁴ Ibid., p. 40

Un procedimiento típico de la forma de evaluación típica escolar se puede describir así: una hoja, un esfero, el estudiante responde lo que sabe sobre la hoja de acuerdo con los puntos o preguntas formuladas. El estudiante no puede consultar con nadie, ni puede consultar otra cosa que los dispositivos escritos que se le permitan en la evaluación.

Siguiendo a Carvajal, la prohibición de preguntar a otra persona, o de consultar otro material que la hoja en la escribe, son parte de tal aislamiento. La vigilancia por parte del docente para evitar que esta regla se viole, es expresión de esa prohibición; el miedo a la evaluación, común en la idiosincrasia de escolar, puede que tenga entre sus factores este aislamiento al cual el sujeto se ve obligado a replegarse en sí mismo ante la mirada de otro, a la hora de sacar de su interioridad las respuestas a lo que le preguntan.

Así, todos los medios que apoyaron el proceso de aprendizaje durante el momento de la enseñanza (profesor, textos, cuadernos, compañeros y cualquier otro recurso) se vuelven, en la evaluación típica, obstáculos e interferencias que perturban la manifestación de lo aprendido. Es claro que este proceder se funda en una contradicción casi obvia: los factores que apoyaron el proceso de aprendizaje luego se vuelven obstáculo para manifestar el aprendizaje.

Estos medios que transmiten un contenido en el sujeto; luego pueden independizarse del contenido, cuyo nuevo recipiente es la memoria del sujeto. En esta evaluación se intenta dar cuenta del conocimiento que tienen los alumnos apoyados en una memoria que nunca han tenido en cuenta durante el proceso y que al final debe aparecer como la habilidad protagonista que sustenta todo el conocimiento de los escolares.

Tal situación entraña una contradicción, pues lo que se ha hecho durante el proceso de aprendizaje ha sido a través de escritos, a través de la discusión entre los pares y los profesores, y de repente al final del proceso, específicamente en la evaluación, se descarga todo a la memoria.

De acuerdo con Carvajal⁴⁵, la evaluación sería la negación misma de la didáctica pues considera fraude que durante la evaluación, el sujeto converse nuevamente con sus pares y recurra a las mismas fuentes por las que ha aprendido. Si un estudiante recurre secretamente a un escrito para responder una pregunta, lo hace porque el mismo sistema de enseñanza le ha enseñado que la escritura es más efectiva que la memoria. Lo paradójico es que al final en la evaluación, se le pide que haga efectiva la memoria frente a la escritura.

⁴⁵ Ibid., p. 38

El examen niega al sujeto como portador de una memoria pues de antemano, se sabe que esa supuesta memoria había sido constituida por la enseñanza en el ambiente del texto escrito. Pero luego el sujeto es aislado para mostrar que efectivamente es portador de información y cultura sustentada en su memoria.

La tendencia es a que el estudiante se prepare durante un tiempo para contestar, y solo sin ayuda de herramientas ni pares, conteste el examen. Así, luego de terminarlo, puede olvidarse de qué contestó y de la supuesta cultura de la que era portador, pues la presencia del sujeto evaluado se limita a poner la respuesta precisa. No importa su justificación, ni si estaba efectivamente en su memoria⁴⁶. La asunción tácita de la memoria como una facultad relevante sólo para el examen, da pie para que el estudiante colapse a última hora y acuda a dos posibilidades: el azar y el fraude.

4.5.3 Relación entre las concepciones psicológicas de la memoria y las corrientes pedagógicas. Según Gallego Badillo, “el saber pedagógico no se puede desarrollar sin los apoyos que toma de otras disciplinas para ayudarse en el discurrir, en el planteamiento y solución de sus problemas de conocimiento”⁴⁷. Es por ello que en este aparte se aborda cómo el discurso psicológico acerca de la memoria, ha permeado a la pedagogía y sus modelos de enseñanza.

Al respecto, Moncada⁴⁸ plantea que el uso mecánico y repetitivo de la memoria es habitual en la **corriente pedagógica tradicional**, que adopta algunos aportes de la psicología conductista y se caracteriza en términos generales por ser autoritaria, jerárquica, centrada en el maestro, memorística, acrítica, dogmática y alejada de la vida de los estudiantes. Su modelo pedagógico pretende la formación en la disciplina, rigidez y orden, con conocimientos generales, valores y habilidades más o menos estáticas, heredados del pasado clásico.

Siguiendo a ésta autora, entre los rasgos principales de dicha corriente está la intención de hacer al individuo disciplinado en la moral y en la virtud. Se le incentiva una actitud de sumisión, respeto temeroso y poco cuestionador. Se ofrece información como verdades absolutas y acabadas, ajenas a la historia y a las realidades, a las circunstancias y a las condiciones históricas y culturales del contexto; de esta manera, la participación del estudiante se reduce a oír, ver, repetir y memorizar de manera mecánica.

La corriente pedagógica conductista o de “transmisionismo conductista”, retoma las ideas de la psicología conductista y con ella la visión de la memoria

⁴⁶ Ibid., p. 44

⁴⁷ GALLEGO BADILLO. Rómulo. Saber Pedagógico. Bogotá. Editorial Magisterio. 1995. p.65

⁴⁸ MONCADA, Adriana. Modelo pedagógico escuela de idiomas U de A. [en línea]. [consulta: marzo 4 de 2006]. Disponible en: < <http://www.idiomas.udea.edu.co/modelopedagogico.html> >

como estímulo- respuesta. Esta corriente trata de proyectar un hombre diestro, técnico, útil; capaz de adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas, competencias bajo la fórmula de conductas observables guiados por la relación causa-efecto, medios-fines reforzados continuamente para afianzar conductas predeterminadas⁴⁹.

Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa. Así, el tipo de aprendizaje que moviliza ésta corriente junto a la de corte tradicional se liga fuertemente al aprendizaje y la memorización mecánica, descritos anteriormente pues la evaluación memorista y cuantitativa es predominante.

Según Moncada⁵⁰, el modelo pedagógico tradicional y el modelo pedagógico conductista, también reciben el nombre de *modelo pedagógico instruccional*, ya que ambos se fundamentan en el carácter transmisionista de la enseñanza, en la concepción externa de la adquisición del conocimiento, y en la reducción de las ciencias a la información de datos y hechos, ignorando su estructura interna, su construcción lógica y las estructuras del desarrollo del pensamiento lógico del estudiante.

Por otro lado se encuentran las **corrientes pedagógicas cognitivistas**, las cuales retoman ideas de la psicología cognitiva. A partir de éstas los conocimientos no son sobrecargados a la memorización mecánica, pues se centra no en la trasmisión del contenido sino en el proceso de desarrollo del escolar y la resolución de problemas. Además se enfatizan en el desarrollo, afianzamiento y optimización de habilidades cognitivas de los estudiantes y su ascenso a niveles superiores a partir de conocimientos básicos.

El modelo pedagógico de ésta corriente representa a un sujeto capaz de movilizar sus procesos cognitivos con estrategia y eficacia a la hora de afrontar la solución de problemas y tomar decisiones importantes. Desde el modelo pedagógico que sugiere esta corriente, se pretende que el estudiante logre una preparación tal que le permita conocer y reconocer los procesos que moviliza al momento de aprender (metacognición), entre ellos la memoria.

4.5.4 Relación entre las concepciones antropológicas de la memoria y las corrientes pedagógicas. Desde la pedagogía también se han retomado ideas de la antropología, la principal es acerca de la memoria cultural que se transmite de generación en generación. Sin esta transmisión no habría vínculo posible entre los sujetos, en este caso maestros y escolares que interactúan en la escuela, que

⁴⁹ GONZALEZ AGUDELO, Elvia María. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. 1999. p. 58

⁵⁰ MONCADA, Adriana. Op. Cit., p. 3

como institución social, está dada a conservar aspectos relevantes de la cultura y el conocimiento de un pueblo.

Según Joel Candau⁵¹, la memoria se transmite intergeneracionalmente y sucede incluso sin la conciencia de los mismos sujetos. Aun así, también hay “generaciones sin memoria” que poco tienen que transmitir, pues se les ha cortado el hilo de la memoria y no son de ningún sitio, como es el caso de los inmigrantes y los desplazados.

La transmisión intergeneracional se hace a través de diversos tipos de mediaciones: oralidad, gestualidad, escritura, imágenes visuales, etc.; y es fundamental no sólo para aprender contenidos, sino para interiorizar formas de estar en el mundo, pues la recepción de contenidos implica una producción activa de nuevas memorias por parte de quien los recibe.

Así, la memoria que construye la identidad social de un grupo particular, se transmite intergeneracionalmente a las identidades individuales por medio de procesos de aprendizaje cultural. Tal aprendizaje condiciona la producción, reproducción o transformación de saberes y valores culturales. En este sentido la memoria de los sujetos puede ser perpetuadora o transformadora de una realidad común, y dependiendo de los contenidos culturales que se preserven serán sus perspectivas para el futuro.

Otro aspecto importante de la relación entre memoria y aprendizaje se puede apreciar con el concepto de habitus propuesto por Bourdieu que se puede definir como “memoria habitus”. Siguiendo a este autor, el habitus es un sistema de disposiciones ajustadas a una estructura de posiciones sociales definidas, que condiciona nuestra manera de actuar, nuestros estilos de vida y la manera como se conduce la existencia⁵².

Por lo tanto desde esta perspectiva de la memoria como habitus, dicha facultad está íntimamente relacionada con las posiciones y disposiciones sociales de los sujetos, pues encausa y condiciona las prácticas sociales cotidianas. Estas prácticas de memoria habitus se integrarán también en los procesos de aprendizaje de destrezas, habilidades, saberes y conocimientos de quienes comienzan su formación en un contexto determinado, por ejemplo, la escuela.

De acuerdo con estas ideas de cómo se concibe la memoria y su relación con el aprendizaje desde la antropología, la pedagogía también adopta la **corriente pedagógica con base en un enfoque histórico y cultural**. Según Adriana

⁵¹ CANDAU, Joel. Op. Cit., p. 110

⁵² BORDIEU, P. Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario. Lisboa. Editorial Presencia. 1996. p.

Moncada⁵³, en éstas corrientes se parte de una concepción multidimensional del ser humano, es decir, se asume la esencia del ser humano como una realidad biopsicosocial, comunitario, individual e histórico.

Con esta postura se superan las visiones reduccionistas que enfatizan solo el desarrollo de la dimensión cognoscitiva del sujeto, sustentada en la memorización de contenidos ajenos a las características y condiciones del contexto social, histórico y cultural dentro del cual se desenvuelven los escolares.

El modelo pedagógico para esta corriente representa a un sujeto formado de manera integral en las facetas que lo constituyen y en coherencia con las particularidades del contexto histórico en el que habita, pero sin perder la visión universal ni de época de la que hace parte activa y transformadora.

Una de las características principales de este enfoque es que reconoce la importancia de la memoria en el aprendizaje, pues se asume al estudiante como poseedor de estructuras cognitivas previas a las que son ofrecidas en la formación escolarizada, provenientes de los saberes específicos. De igual manera reconoce la importancia de la participación activa y colectiva de los estudiantes bajo la guía de agentes culturales competentes para la formación de sus propios procesos e individualidad.

De acuerdo con Elvia María González⁵⁴, la pedagogía histórico cultural se centran en el desarrollo integral de la personalidad en tanto sus raíces socio históricas, siguiendo los caminos de la comunicación, la acción y los procesos conscientes de las personas como comunidad social, razón por la cual es fundamental la acción de la memoria que permite a los sujetos saber de sí mismos y de su cultura.

Hasta aquí se han desarrollado ideas acerca de la importancia de la memoria y de cómo ésta se concibe en algunas corrientes y modelos pedagógicos que adoptan ideas de otras disciplinas. Ello sustenta teóricamente la estrecha relación entre la memoria y el aprendizaje, tema que compete al maestro como poseedor del saber pedagógico y mediador en los procesos de aprendizaje en la escuela.

4.6 EL APRENDIZAJE ESCOLAR Y LA MEMORIA

Luego de estudios los conductistas, específicamente a partir de las ideas de Skinner, retomaron las ideas de asociación, para describir el proceso de aprendizaje y la conducta de los animales, en los cuales hablaron de conexiones

⁵³ MONCADA, Op. Cit., p. 4

⁵⁴ GONZALEZ AGUDELO, Op. Cit., p. 69

entre estímulos y respuestas elementales. Así, el estudio de la memoria fue reducido por el conductismo asociacionista al estudio de estímulo y respuestas del aprendizaje y del condicionamiento animal.⁵⁵

Adoptando una visión más amplia del aprendizaje y su relación con la memoria, Takashi⁵⁶ sostiene que el aprendizaje puede visualizarse como un proceso de resolución de problemas planteados por el medio. Este proceso se basa en repetidos intentos de solucionar dificultades y la eliminación progresiva de los errores. Tales intentos de solución incluyen no solo artefactos físicos sino también ideas, modelos abstractos y teorías.

En este último punto cobra relevancia las operaciones de la memoria, pues para que dichas soluciones, procesos e ideas puedan salvarse, es necesario un dispositivo que permita guardarlos y después recuperarlos. Si el aprendizaje se entiende en términos de los cambios permanentes por los que atraviesa un sujeto debido a las experiencias pasadas, la memoria es crucial en este proceso, pues sin ella, las experiencias se perderían y el individuo no podría valerse de éstas.

Por ello, si el aprendizaje es la adquisición del conocimiento y la memoria es la representación interna de ese conocimiento, sería difícil tratar de definir el aprendizaje y la memoria de manera independiente una de otra, pues ambos representan dos lados de la misma moneda: el aprendizaje depende de la memoria para su permanencia y de manera inversa la memoria no tendría contenido sino tuviera lugar el aprendizaje⁵⁷.

Con respecto a la relación aprendizaje-memoria, se pueden reconocer dos tipos de aprendizaje en los cuales la memoria adquiere unas características y funciones diferentes. Estos son el aprendizaje significativo y el aprendizaje repetitivo, los cuales ponen en acción dos tipos de memoria distinta, la comprensiva o la mecánica respectivamente.

4.6.1 Aprendizaje significativo y memoria comprensiva. Desde la dimensión pedagógica, un aprendizaje inteligente no consiste en adquirir más conocimientos sino en utilizarlos mejor, por ello sería ideal que los niños utilizaran los recursos de su memoria bajo la guía de la inteligencia. Ya que “La memoria, sin aumentar acaso la profundidad de la inteligencia, da a ésta la riqueza, la masa, la cantidad: resulta como una multiplicación de sus productos”⁵⁸.

⁵⁵ RUIZ VARGAS, Op. Cit., p. 385-386

⁵⁶ TAKASHI, Op. Cit., p. 27

⁵⁷ WORCHEL, Sthepe y SHELSKE, Wayne. Psicología fundamentos: psicología y aplicación. España. Ed. Pearson. 1998. p. 222

⁵⁸ BINET, Op. Cit., p. 42

El aprendizaje significativo de la mano de la memorización comprensiva, surgen como alternativas teóricas que pretenden hacer frente al aprendizaje basado en la memorización mecánica de conocimientos sin sentido, para potenciar la memoria como esa capacidad, no solo caja fuerte de datos y conocimientos, sino también que permite a los sujetos configurar significativamente su identidad.

El aprendizaje verbal significativo teorizado por Ausubel⁵⁹, es aquel en que la nueva información se relaciona de manera sustantiva, es decir no arbitraria, no al pie de la letra, con los conocimientos que el alumno ya tiene, esto produce una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía.

En el aprendizaje significativo se provoca un cambio auténtico en el sujeto, producido por nuevos conocimientos que van obteniendo un sentido personal y una coherencia lógica en las estructuras cognitivas previas del escolar. Por esto evita la memorización y mecanización de contenidos carentes de significados. Trata de atribuir significado a lo que tiene que aprenderse, pero en función de lo que ya se conoce, por ello se produce la reelaboración, reinterpretación de los esquemas de conocimiento que ya estaban disponibles en el sujeto.

Los esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que revisan, modifican y enriquecen al establecer nuevas conexiones y relaciones entre ellos. Este proceso asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente⁶⁰. Así, la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y a las conexiones que se establecen entre ellos.

En el aprendizaje significativo, se busca la acomodación de conocimientos nuevos a unos conocimientos previos a través de actividades por descubrimiento y por recepción. A partir del establecimiento de vínculos identificados y no arbitrarios entre el nuevo contenido y lo que ya se sabe (conocimientos previos) se mantienen en la estructura cognitiva del niño, conocimientos que por lo general los obtiene en el vivir cotidiano, donde encuentra una gran cantidad de significados que le dan sentido a lo que aprende en la escuela.

De acuerdo con Viera⁶¹, Ausubel distingue en el aprendizaje significativo dos tipos de aprendizaje; el aprendizaje por descubrimiento o por recepción. En este último, se exponen contenidos ya elaborados que tiene que ser asimilados por el sujeto

⁵⁹ COLL, Cesar y PALACIOS, Jesús. Desarrollo psicológico y educación, psicología de la educación escolar. Madrid. Alianza editorial. 2002. p. 91

⁶⁰ SOLE, Isabel y COLL, Cesar. Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Barcelona. Ed. Cuadernos de pedagogía 168. 1989. p. 16-17

⁶¹ VIERA TORRES, Trilce. El aprendizaje significativo de Ausubel, algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. En: Universidades. México DF. N° 26. Diciembre (2003). P. 40

en forma de conocimientos. Para ello debe valerse de métodos expositivos que posibiliten contenidos potencialmente significativos para el alumno. En este proceso el lenguaje constituye un medio indispensable que permite transmitir precisar y esclarecer los significados, algo que ocurre en virtud de la asimilación de la palabra.

Para que el aprendizaje sea realmente significativo debe tener una coherencia interna del material y una secuencia lógica entre sus elementos. Por otra parte, debe comprender la estructuración cognitiva del educando, los esquemas que ya posee, que le servirán de base y sustento para el nuevo conocimiento. Debe además implicar una disposición positiva por parte del alumno en el que se involucren los procesos motivacionales y afectivos.

De acuerdo con las posturas del aprendizaje significativo expuestas a lo largo de esta sección, el proceso de memorización no ha de ser necesariamente mecánico. Según Norberto Boggino⁶², existe una memorización comprensiva en la cual el nuevo material que se presenta como objeto de conocimiento es integrado en la trama de conceptos y proposiciones del sujeto y, en este proceso, se modifica dicha trama y se redefinen y reorganizan los conceptos previamente adquiridos a través de las nuevas relaciones establecidas.

Así, el contenido del aprendizaje no se reproduce sin cambios de significados, pues es el sujeto quien desde su particularidad le atribuye un significado a ese contenido o conocimiento, lo cual no ocurre con la memorización mecánica donde se sabe sin saber lo que se sabe. Por lo tanto la memorización comprensiva no es simplemente un proceso de adquisición de nuevos conocimientos, sino que permite llevar a cabo una variedad de acciones y desempeños, y transferir lo aprendido a otros contextos.

Además, facilita el almacenamiento de materiales, sensaciones, información con la cual trabaja el pensamiento y cuanto más abundantes son estos materiales, más aumenta el trabajo, más ocasiones encuentran la inteligencia de ejercer sus funciones, más se afina el espíritu crítico y se enriquece la imaginación del sujeto.

Se ubica pues, como una facultad que admite interconectar e interconectarse con otras habilidades humanas como la percepción, la atención, la comprensión, no solo válidas para lograr aprendizajes significativos en el contexto escolar, sino para la configuración de un sujeto complejo que comprenda y le dé sentido a aquello que lo rodea, pues actúa motivado por urgencias e intereses que le dan sentido a sus diversas actividades.

⁶² BOGGINO, Norberto. Op. Cit., 36

4.6.2 Aprendizaje repetitivo y la memorización mecánica. En el aprendizaje repetitivo se establecen relaciones arbitrarias entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo contenido. Responde a una concepción de aprendizaje que como ya se ha dicho, ha sido heredado de la psicología conductista y asociacionista. Este aprendizaje se basa en la reproducción de la información y busca la fijación de contenidos en la memoria.

De acuerdo con Cesar Coll⁶³, en el aprendizaje repetitivo y la memorización mecánica se establecen relaciones arbitrarias con los materiales que se ofrecen al aprendizaje, donde el material que se ofrece no es potencialmente significativo pues no se cuenta con las ideas previas que posee el alumno, y el uso que se hace de los pocos materiales con los que se cuenta es repetitivo y desmotivador. De esta manera el aprendizaje consiste en la acumulación de hechos y rutinas donde se privilegia la capacidad, según la cual el aprendizaje depende fundamentalmente de la inteligencia de la persona.

En esta línea, Perkins⁶⁴ sostiene que la memorización mecánica produce un conocimiento frágil pues los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido. Esto produce un pensamiento pobre pues los escolares no saben pensar valiéndose de lo que saben, y el conocimiento se convierte en una carga que produce desmotivación y aprendizajes frágiles.

Cuando la enseñanza se presenta como un sistema y método de dar instrucción, preocupada primordialmente por la ciencia, donde incluso el escolar es considerado un receptor inmóvil, el niño se ve limitado en sus formas de aprender y se recargan los contenidos llevados a la mente por memorización mecánica. En la aplicación del método de repetición mecánica, se olvida otros aspectos importantes de la misma memoria y de su funcionamiento, aspectos que son relevantes para el aprendizaje pues funcionan de manera integrada con la memoria: la percepción y la atención que se logran a través de la estimulación y el desarrollo de los sentidos.

Para contrarrestar efectos contraproducentes del aprendizaje por medio de la memorización mecánica, el aprendizaje significativo propone apelar a estrategias que ya sea por recepción o descubrimiento, estén cargadas de sentido, de forma que el sujeto desarrolle una memoria comprensiva. Para ello es preciso estimular todos los sentidos del escolar pues “el hombre aprende a través de los sentidos, la capacidad de ver, oír, oler, gustar, sentir, proporciona una comunicación real con

⁶³ COLL, Cesar. Op. Cit., p. 91

⁶⁴ PERKINS, David. La escuela inteligente. Barcelona. Gedisa editorial. 1992. p. 32

el entorno...el desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería convertirse en uno de los aspectos más importantes del sistema educativo.⁶⁵

¿Qué pasa entonces con la manera en que aprende un niño en la etapa operacional concreta, especialmente si el método es la memorización mecánica de conceptos? Para intentar un posible acercamiento a la respuesta es necesario conocer cuales son las capacidades memorísticas en los niños(as) con edades comprendidas entre los 7 y los 9 años, edad en la cual se ubican los escolares del Grado Tercero de la Institución Educativa ASIA Ignaciana.

4.7 CARACTERÍSTICAS. LA MEMORIA EN LOS NIÑOS (AS) DE 7 A 9 AÑOS

El desarrollo en la edad infantil cabe imaginárselo como un proceso de gradual crecimiento o maduración. De acuerdo con Luria⁶⁶, en su evolución la memoria vive una dramática historia, llena de profundas reestructuraciones cualitativas y de cambios esenciales, tanto en lo que afecta a su entramado como a sus interrelaciones con otros procesos psíquicos. Hay muchas razones para suponer que la capacidad de fijar y conservar huellas en los primeros años de vida no es más débil, sino más fuerte que en los años subsiguientes, y que la memoria gráfica (eidética) está más desarrollada en el niño que en el adulto.

Siguiendo a Luria, la memoria de un niño o niña de dos o tres años de vida a la par que su fuerza, tiene también sus debilidades: es difícil organizarla, hacerla selectiva, y aún no constituye una memoria voluntaria por la cual se recuerda lo necesario de acuerdo a un fin, escogiendo las huellas impresas adecuadas. Así, el proceso de recordación selectiva voluntaria, aun no se halla presente en esa edad, y la posibilidad de subordinar su actividad mnémica a instrucciones articuladas solo madura en el niño mucho más tarde.

Ese carácter contradictorio de desarrollo, un cierto descenso en las posibilidades de la memoria gráfico-figurativa directa, unido a un incremento del gobierno de los procesos mnémicos, constituye el primer rasgo distintivo del desarrollo de la memoria infantil. Para presentar las mutaciones que experimenta la memoria del niño a medida que este se desarrolla, Vigotsky realizó pruebas con niños de distinta edad.

⁶⁵ ARCE, Sandra. Una aproximación al énfasis en educación artística. Bogotá. Uniminuto. 2003. p. 88-89

⁶⁶ LURIA, A.R. Atención y memoria. Barcelona. Fontanella. 1979. p. 122

Sus experimentos le mostraron el carácter complejo que entraña el desarrollo de los procesos de memoria en los niños. El niño de corta edad aún no es capaz de establecer o emplear conexiones auxiliares (mnemotécnicas). Ello le permitió establecer que la recordación del niño de edad preescolar en su mayoría aun entraña un carácter involuntario y por eso es menos gobernable.

Según los estudios de Vigotsky,⁶⁷ la memoria del niño en la edad temprana no admite comparación con la de los adolescentes y adultos. En la edad infantil temprana, la memoria es una de las funciones psíquicas centrales, alrededor de la cual se organizan las restantes funciones.

El pensamiento del niño de corta edad lo determina en alto grado su memoria, su pensamiento no es en absoluto el mismo que el del niño mayor. Para el niño pequeño pensar es recordar, es decir, apoya su experiencia precedente, en su variación. Así, el pensamiento manifiesta una alta reciprocidad con la memoria en la edad temprana, en la que se desarrolla en función inmediata de esta.

En el niño la determinación de los conceptos se basa en los recuerdos. Por ejemplo cuando el niño responde que es un caracol, dice: es pequeño, es resbaladizo, tiene un caparazón. En estas descripciones el niño relata brevemente recuerdos que reproducen el objeto. Por tanto en la determinación del concepto, el objeto del acto de pensar constituye para el niño, no tanto la estructura lógica de los propios conceptos como el recuerdo, y la concreción del pensamiento infantil, es otra faceta de ese mismo hecho, el cual consiste en que el pensamiento infantil se apoya ante todo en la memoria.

Siguiendo a Vigotsky, la experiencia del niño y la influencia inmediata de ésta en la memoria, determina directamente toda la estructura del pensamiento infantil en las primeras etapas de su desarrollo. Eso resulta comprensible desde el punto de evolución psíquica: no es el pensamiento y concretamente el pensamiento abstracto lo que está presente en el comienzo del desarrollo, sino que el momento determinante lo constituye entonces la memoria del niño.

Dichas investigaciones han demostrado que a finales del desarrollo infantil las relaciones de la memoria varían radicalmente en el sentido opuesto: si para el niño de edad temprana pensar es recordar, para el adolescente recordar es pensar. Su memoria esta tan amoldada a la lógica, que memorizar se reduce en él a establecer y encontrar relaciones lógicas y recordar consiste en buscar el punto que debe ser hallado.

De acuerdo con Vasta⁶⁸, los niños mayores recuerdan conceptos mejor que los más jóvenes y eso se debe a tres posibles contribuciones que explican el aumento

⁶⁷ VIGOTSKY, Liev Semionovich. Obras escogidas V.2. Moscú. Ed. Pedagógica. 1982. p. 377-380

⁶⁸ VASTA, Ross. Psicología infantil. Barcelona. Ariel. 1992. pág. 349 a 356

de la memoria conforme al desarrollo: mayor uso de estrategias mnémicas, mayor conocimiento sobre la memoria (metamemoria) y estructuras cognoscitivas más potentes. Entre las estrategias para recordar del niño mayor de 7 años, se encuentra: la repetición de los elementos a recordar, organización de los elementos en categorías conceptuales o la relación de los elementos con una imagen o historia más general.

Según Piaget⁶⁹ en los niños de 7 a 11 años las operaciones de la inteligencia son únicamente concretas, es decir que no se refieren más que a la realidad en sí misma y, especialmente a los objetos tangibles que pueden ser manipulados y sometidos a experiencias efectivas. Cuando el pensamiento del niño se aleja de lo real, es simplemente que substituye los objetos ausentes por su representación más o menos viva, pero esta representación va acompañada de creencia y equivale a lo real.

Esta condición hace que las actividades que lleva a cabo estén vinculadas a objetos y situaciones concretas (que ven, tocan, huelen, sienten, o sea, siguen vinculados a una realidad física, concreta), es decir, aún no consiguen hacer abstracciones complejas. Aun así, si la capacidad de simbolizar que estaba presente en la etapa anterior en este periodo aumenta, y el niño(a) puede enfocar su atención en aspectos de la realidad que son predecibles, lo que le ofrece estabilidad y aumentan su capacidad de aprender.

En este periodo (7-11) el desarrollo cognitivo del niño da un gran salto y es el paso del pensamiento prelógico a uno lógico, en donde es capaz de razonar frente a diferentes situaciones. El desarrollo alcanzado en esta etapa concreta también le permite una cierta flexibilidad en el pensamiento, lo que le facilita, por ejemplo el aprendizaje de las matemáticas. Aun así, si se les pide que razonen sobre simples hipótesis, sobre un enunciado puramente verbal de los problemas, vuelven a caer en la intuición prelógica de los pequeños.

En este sentido, Vasta⁷⁰ sostiene que los niños mayores pueden tener mayores capacidades de memorización debido a que no solo sus estructuras mentales están más maduras sino que además pueden valerse de estrategias o técnicas que le ayudan a memorizar. Algunos estudios han demostrado que los niños mayores son más dados a generar y a emplear estrategias mnemotécnicas que los más jóvenes.

Otra de las capacidades que se desarrolla a través de la niñez, es la de dirigir la propia atención y esfuerzo de forma óptima, atendiendo a la información fundamental más que a la irrelevante, o concentrándose en los elementos difíciles

⁶⁹ PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Libro sin editorial. p.70

⁷⁰ VASTA, Op. Cit., p. 357

más que en los sencillos. Siguiendo a este autor, los niños que usan estrategias para memorizar muestran una mejor evocación que los que no. Los niños no siempre se benefician de sus intentos iniciales de usar una estrategia, quizás porque ejecutar una nueva estrategia provoca una demanda excesiva para sus limitados recursos de procesamiento de información.

Las estrategias aumentan, no solo en frecuencia sino también en complejidad, al crecer el niño. La repetición aparece a los 6 o 7 años, la organización aparece más tarde y la elaboración más tarde aún. El hecho de que los niños de 5 o 6 años no utilicen estrategias mnemotécnicas no significa que sean incapaces de hacerlo, si la tarea está suficientemente simplificada.

Esto también depende del material que se ofrece para el aprendizaje en cada una de las etapas del desarrollo del niño, pues “la retención del material conectado e inteligible tiene muchas más probabilidades de facilitar la memoria estable que el material desconectado, ininteligible y sin sentido. Y como el niño carente de un vocabulario adecuado, buena parte de sus primeras experiencias no es especificable y depende de las imágenes concretas a efectos de su representación cognitiva continua”⁷¹.

Los niños en una etapa comprendida entre los 7 los 9 años ya poseen un desarrollo de estructura mental más amplia, pero aún es dominada por lo concreto, la actividad física y creativa, siendo así que toda su atención se fija más fácilmente en objetos que pongan a prueba sus sentidos, su creatividad, su disposición para extraer percepciones concretas; objetos que le permiten la configuración de unos conocimientos que sirven como base previa para el aprendizaje de otros conocimientos más elaborados.

Y si bien, el niño se encuentra en una etapa de formación del concepto que aunque mucho más avanzada que en la etapa sensorio motor, aun dependen, no del objeto directo, pero si del empleo de puntuales concreto-empíricos, es decir, de ejemplares de los atributos del objeto.

El uso de esos puntuales implica un nivel de operación de la conceptualización mucho más elevado que el correspondiente empleo de ejemplares del concepto mismo. No obstante, el proceso de conceptualización está limitado por la particularidad de los datos incorporados y proporciona un tipo semiabstracto y subverbal de significado conceptual. En este periodo solo se pueden adquirir las clases menos complejas de conceptos secundarios, no demasiado alejadas de la órbita de experiencia personal y vicaria del niño”⁷².

⁷¹ AUSUBEL y SULLIVAN, Op. Cit., p. 110

⁷² Ibid., p. 121

Por tal motivo es paradójico que se exija memorizar conceptos cuando apenas comienza a estructurarse en el escolar de esta etapa (7-9), el empleo de los mismos. Con ello se incentivan prácticas de aprendizaje mecánico que pueden impedir el desarrollo de aprendizajes significativos más acordes con la maduración cognitiva de los escolares.

Ya que “aprender, no supone repetir sin comprender, sino atribuir significados al material que se ofrece como objeto de conocimiento, o simplemente, establecer nuevas relaciones entre los conocimientos contruidos”⁷³. Estas relaciones que se pueden establecer deben trascender las meras operaciones psicológicas y además, deben tender a integrar al sujeto entero (cuerpo-mente- espíritu y su aspecto social) en este proceso.

⁷³ SANCHEZ CABACO, Op. Cit., p. 42-46

5. HALLAZGOS

5.1 DESCRIPCIÓN DE LAS DINÁMICAS DE CLASE. GRADO TERCERO MAÑANA Y TARDE. I. E ASIA IGNACIANA. AÑO 2007

La descripción tiene como escenario la Institución Educativa ASIA Ignaciana del barrio El Playón de Los comuneros ubicada en la zona Nororiental de la ciudad de Medellín. Específicamente se describen dos grupos del Grado Tercero de Primaria, uno en la jornada de la mañana y otro en la jornada de la tarde. Esto, con el fin de ampliar las comprensiones acerca de las prácticas y concepciones que se generan en torno a la memoria en esta Institución Educativa.

Para dar cuenta de ello, fue necesario describir aspectos relacionados con el contexto, las dinámicas de clase (relación entre los profesores y los niños; entre los niños mismos) y las metodologías. En la descripción también se ha hecho alusión a los subsistemas de memoria (procedimental, semántica o episódica) que se evidencian a través de los recuerdos que manifiestan los sujetos durante la jornada escolar.

No es el fin de la presente descripción comprobar hipótesis con respecto a estos subsistemas, este es solo un punto de apoyo conceptual para abordar el fenómeno. La intención, es ubicar de manera concreta las prácticas que en torno a la memoria se generan en el aula y para ello fue necesario precisar los tipos de recuerdos que evocan los sujetos, los que son espontáneos, los que vienen por medio de preguntas concretas del maestro o que le hacen al maestro etc.

La información se toma del diario de campo luego de un proceso de análisis preliminar donde las situaciones descritas fueron reiterativas y relevantes durante el proceso de observación. De igual manera la información permitió ubicar algunas prácticas que en torno a la memoria se generan y extraer las categorías de análisis para su posterior interpretación.

5.1.1 Grado tercero. Jornada de la mañana.

5.1.1.1 Características del grupo. La jornada académica va desde las 6:45 a.m. hasta las 12 a.m. y esta mediada por un descanso que va desde las 9:30 a.m. hasta las 10:00 a.m. El grupo cuenta con una profesora Titular (o directora de grupo), que al mismo tiempo es su profesora de Ciencias naturales, Educación física, Artística, Religión y tecnología.

Éste es un grupo (el único de tercero en la mañana) conformado por 42 niños en total, 22 niñas y 20 niños con edades entre los 7 y los 9 años de edad, la mayoría de ellos con 8 años. Con una talla de crecimiento considerada normal. Ningún niño presenta algún tipo de discapacidad física o mental (que haya sido posible ver con la observación e indagado con las profesoras), tres niños en el salón usan lentes y hay un niño afrocolombiano quien durante el proceso de observación es integrado y se integra de manera natural con el resto del grupo. Se debe tener en la cuenta que los niños pertenecen a los estratos 1 y 2 con los antecedentes familiares y sociales anteriormente expuestos*.

Los niños se encuentran en una etapa operacional concreta y obedeciendo a su edad disfrutan mucho de cualquier actividad en la que se involucre el movimiento de su cuerpo, como los juegos, las manualidades, la pintura, los deportes (siendo el fútbol el favorito de los niños y el baloncesto y las cuerdas los de las niñas) de ahí que la gran mayoría manifiesten abiertamente que sus materias favoritas son Educación Física, Educación Artística y “los computadores”.

Las profesoras expresan que el grupo tiene serios problemas con el rendimiento académico, “la disciplina” y los comportamientos agresivos más que cualquier otro grupo de primaria en esta jornada. Tales comportamientos, de acuerdo con las profesoras, se explican con la falta de acompañamiento y compromiso de los padres en la educación de sus hijos y en el contexto de violencia familiar y social en el que viven y crecen los niños y niñas.

A lo largo de la presente descripción se abordan algunos de estos comportamientos y los correctivos usados. Hacen parte de la descripción pues obedecen a comportamientos socialmente interiorizados y aprendidos. Aun así, el principal foco de la descripción son las estrategias metodológicas de los maestros y la relación de dichas estrategias con las prácticas que se generan en torno a la memoria.

Además, se describen las expresiones que en torno a la memoria manifiestan escolares y profesores, y que surgen de la conversación espontánea, de la participación y la conversación en clase. En éstas, se evidencian recuerdos que son analizados bajo los aportes de Ruiz Vargas y sus conceptualizaciones acerca de la memoria semántica (conceptos), la memoria episódica (episodios) y la memoria procedimental (procedimientos).

5.1.1.2 Interacciones en el aula de clase. Los niños y niñas de este grupo reconocen roles dentro del salón, como, quien es “*el inteligente del salón*” y quien es “*el burro*”. Para ellos el inteligente corresponde al que “*se sabe*” las respuestas a las preguntas que hacen las profesoras, es quien recuerda y “*sabe las cosas*

*...Véase el numeral 2.2. p.21

que hay en el cuaderno". El burro es quien permanece callado y cuando le hacen una pregunta *"no se la sabe"*. *"El duro"* es quien *"no se la deja montar"* de los otros y se defiende retando incluso las decisiones de las profesoras.

El grupo funciona bajo las dinámicas que impongan dos niños (Mauricio y Alemao), paradójicamente para las profesoras, representan ante sus compañeros el doble papel de *"los más inteligentes"* y *"los duros del salón"* y se han convertido en líderes positivos y negativos a la vez. La mayoría de las veces son ellos quienes comienzan las conversaciones colectivas y las peleas, pero al mismo tiempo, son quienes tienen *"mejor rendimiento"* durante la clase, y participan demostrando su capacidad comprensiva antes de dar una respuesta

Paradójicamente en las evaluaciones escritas donde se pone a prueba la capacidad para recordar definiciones de conceptos, *"los más inteligentes"* no son los de mejores resultados. En los resultados de las evaluaciones sobresalen dos niñas, que al contrario, no son muy participativas en la clase, pero sus respuestas son las más acertadas a criterio de las profesoras.

Cuando *"los más inteligentes"* participan, los demás compañeros también lo hacen y cuando ellos guardan silencio los demás también. Esto no sucede con las niñas, pues aunque ellas también tienen una líder (Isabel Cristina) por sus buenas notas, por su escucha y atención durante las clases, no es muy participativa.

Los niños y las niñas comparan todo el tiempo el rendimiento del otro y preguntan constantemente *"¿Usted en qué página va?"* *"¡Ya va a terminar!"* *"Ya lo hizo tan rápido, mire yo apenas donde voy"* *"¡Uy pero como está de atrasada! Mire que yo ya voy a terminar"*. Esto da paso a que se generen conversaciones que en muchos casos los distrae de la explicación de las profesoras. Las conversaciones se expanden como una *"bola de nieve"*, cuando dos niños conversan luego se involucran otros. Estas conversaciones derivan en juegos de manos en la que incluso los niños (as) se desplazan de su puesto.

Los temas principales de los niños (en el salón y el descanso) giran en torno al último juego de play station, sus colecciones de *"tazos"*, el fútbol, la película que vieron por la televisión etc. Las expresiones entre los niños suelen ser de este tipo: *"¡Uy! Va en el 9 que lacra, ¡Yo voy en el 10!"*; *"Tenga mucho cuidado papá"* *"Mauricio me lambe el coco"* *"Ándate Alemiado sino querés que te suene"*. Se relacionan utilizando el vocabulario que usan *"los grandes"*.

Los temas de las niñas giran en torno a la ropa que le va comprar su mamá, la letra de una canción, la forma en cómo van a colorear un dibujo, en saber quién va a terminar primero la actividad o *"a quien le quedó más bonito"*. El vocabulario soez es menos frecuente en las niñas.

Niños y niñas se integran en “grupos de amigos” (*“parceros” y “amigas”*) con quienes juegan, realizan los trabajos (cuando hay libertad para formar el equipo), salen juntos a comer en el descanso, se copian las tareas cuando alguno (a) no la hace etc. La mayoría de las peleas entre los niños se generan después de un juego competitivo en el que alguien es golpeado o se siente ofendido por una palabra. Las actividades competitivas, incluso en las clases teóricas, generan mucho interés en los niños: *“A ver, el primero que encuentre el significado de...”*

Las relaciones entre los niños y las profesoras varían de una profesora a otra. Los niños tienen una buena relación con la profesora Titular del grupo quien les enseña ciencias naturales, religión, tecnología, computadores, educación física e inglés. Esto se manifiesta en las expresiones de cariño hacia ella, en la confianza para confesar sus travesuras, en la atención que prestan cuando ella les habla y en la participación de clase.

La participación en sus clases es muy alta y se propicia la conversación a partir de preguntas *“¿y usted qué piensa de eso?” “¿y para usted qué es eso?..* Ésta profesora pregunta constantemente por el estado de sus aprendices (quién no desayunó, quién necesita reglas, lápiz y otros elementos para prestárselos durante la clase). Además, acerca los temas al lenguaje de los niños y lleva elementos que los enriquezcan (revistas, elementos, imágenes, música). Para introducir un tema, cuenta historias que ella recuerda sobre su vida y su propia familia y que tengan relación alguna con las temáticas.

Con la profesora de ética y de sociales, los niños guardan distancia por temor, la comunicación es poca ya que la profesora se ciñe estrictamente a los contenidos de la clase. Los niños participan poco y las conversaciones que sostienen con la profesora son para despejar dudas relacionadas con la actividad, quejarse de la actitud de otro compañero, pedirle prestado un elemento que necesite.

Con la profesora de español los niños tienen una relación muy tensa, de temor, de hecho manifiestan una cantidad de expresiones negativas antes de entrar a su clase *“ya vamos pa’ donde la bruja con cara de culebra” “es que cuando uno no hace la tarea con Olga, uno sale muerto”, “me da susto esa profe”*. La profesora por su parte reacciona exasperadamente ante la “indisciplina” de los niños y a otros comportamientos.

“Profesora: el 23 de abril vamos a hacer el Rin Rin, Renacuajo (los niños celebran). Ah! No, no es con ustedes, es con los de segundo.

Niños: Profe, ¿o sea que nosotros no vamos a hacer los ratones?!

Profesora: (levantando la voz) ¡No ya no! ¡Pero no le hizo daño aprender sobre eso!!!!”

A pesar de esto, la mayoría de los niños disfrutaban de las actividades del área de español y con los nuevos compromisos donde ambos (profesora y niños)

manifestaron cambiar de actitud, hubo (hasta las últimas observaciones) unas relaciones donde intentaron escucharse mutuamente.

El correctivo empleado generalmente frente a un mal comportamiento o acción, es el llamado público de atención. Si la falta es leve se hacen anotaciones en el cuaderno, si es grave, se cita al padre de familia. Una situación manifestada por las profesoras es la impotencia para corregir una falta grave, pues cuando se cita a los padres, estos, en varios casos, toman represalias y actitudes violentas en contra de los niños, golpeándolos incluso delante de las profesoras. Éstas por su parte guardan silencio ante las amenazas anónimas que llegan a la escuela.

La actitud de un niño luego que citan a sus padres es apaciguada y se ven los esfuerzos por controlarse, pero después de un tiempo (relativamente corto: dos o tres semanas como manifiestan las profesoras), repite nuevamente las acciones por las que fueron sancionados y que van en contra del reglamento del colegio, cómo las peleas o la indisciplina constante durante las clases.

La actitud de las docentes frente al comportamiento de los niños toma diferentes caminos. La profesora de español utiliza un fuerte de volumen de voz y unas expresiones que van desde: *“tráeme el cuaderno que te voy a poner una nota”, hasta: “No puedo más con vos” “Usted ni hable que me tiene hasta aquí (hace gestos)” “Te vas, te vas de aquí que no te quiero ni ver”*. En otras ocasiones, llama a la directora de grupo para pedirle el cuaderno de anotaciones y delante de todos los niños, le dice que debe adoptar medidas severas porque *“este grupo es insoportable, sobre todo...”*. Tales comentarios generan un malestar visible en la profesora titular del grupo.

Por otro lado, en las clases donde la pregunta es el motor de la participación de los niños, se observa que los episodios de “indisciplina”, se dan por una exagerada y masiva participación de los escolares que se muestran interesados por dar su opinión. En otras clases como Ciencias naturales, Religión, Tecnología, Ed. física y Artística, dictadas por la profesora Titular del grupo, la metodología ante el comportamiento de los niños es diferente.

En estas áreas, la profesora titular del grupo, conversa con los niños y aunque en ocasiones les habla con autoridad, da ejemplos cercanos de las consecuencias de sus comportamientos y los niños la escuchan atentamente. Antes de cada clase, propone una reflexión acerca de las quejas y comentarios que hacen las demás profesoras acerca de los niños(as) de su grupo.

En general, los profesores aluden a los niños con expresiones como: *“es que los niños no analizan”, “en los exámenes escritos les va muy mal” “es que no comprenden lo que leen” “usted escribe en el tablero y ellos copian pero no leen”, “estos niños son muy queridos, pero no aprenden”*. *“Las profes se han vuelto más regañonas, más pelionas, por ese comportamiento de ustedes, por esa violencia”,*

“que pesar que con ustedes todo tiene que ser a la brava”, “es que no hay poder humano que los haga poner atención”, “ustedes no dejan dar clase” “están perdiendo porque no saben escuchar, atender”, “no escucha ni deja escuchar”.

Con respecto a la actitud de las profesoras fue posible observar que prestan más atención a los niños con “serios problemas de disciplina”, que a los que solo tienen problemas académicos o no tienen tales dificultades. El reconocimiento público que se hace a los niños (a) que son atentos, estudiosos y disciplinados, no es muy frecuente en comparación con los llamados de atención que se hace a otros niños por actitudes negativas.

Durante el periodo de observación, las profesoras motivadas por sensibilizar a los niños frente al valor de la amistad y bajar niveles de agresividad, decidieron poner la película “la telaraña de Charlotte”. A pesar de que organizaron el auditorio y desplazaron a los niños hasta allí, la actividad no pudo concluir por el nivel de desatención de los niños, en parte porque las condiciones espaciales y técnicas no eran las adecuadas. Fue notable la decepción de los profesores ante este intento fallido de transmitir un mensaje de manera distinta a los niños, *“como no se comprometieron a hacer silencio...”* regresaron a la misma dinámica del salón.

Precisamente por las condiciones espaciales, los profesores realizaron una pequeña “huelga” suspendiendo las clases por unos minutos y sacando a los niños hacia los corredores. La huelga fue con el ánimo de hacer un llamado de atención a los administrativos para dar solución a los niveles de ruido que se generan en el patio mientras hay clase en los salones. En estos se filtran toda clase de ruidos que desgastan la voz de las profesoras e interfieren en la atención de los niños.

Con respecto a la relación de las profesoras con los padres de familia, las primeras manifiestan que la falta de acompañamiento hace que los niños tengan conductas negativas tanto en la disciplina como en lo académico *“los padres de familia solo vienen a contar cuantos insuficientes sacó el hijo para darle una pela”.*

De igual manera manifiestan su preocupación por los comportamientos agresivos de algunos padres hacia sus hijos, razón por la cual se ven impedidas de citarlos ante un mal comportamiento de los niños(a) por las represalias que pueden tomar en contra de estos, e incluso en contra de las mismas profesoras. Debido a las imprevistas reacciones de los padres de familia, las profesoras han optado por decir las notas a cada niño antes de la entrega de informes, para que *“preparen a sus papás por sus propias boquitas”.*

5.1.2 Las metodologías de clase. Jornada mañana. En el periodo 2006 a 2007 el colegio trabaja con la metodología de Aulas especializadas y de Profesorado especializado localizado en las aulas. Durante el cambio de salón de una clase a

otra el tiempo excede los 10 minutos programados para ello. En estos cambios, los niños conversan, se estrujan, juegan etc. En la misma actitud entran al salón y comienzan la clase.

El PEI de la Institución sostiene que las estrategias metodológicas se basarían en un Aprendizaje Activo, investigativo, comparativo, selectivo, crítico y constructivo. Pues se pretende una *“una formación que permita el rescate del ser como persona en su dimensión individual, histórica y social”*^{*}. Por esta razón es pertinente observar los contrastes o afinidades entre el Proyecto Educativo Institucional y las prácticas observadas, como un ejercicio de memoria en el que se evidencie si lo que está escrito realmente es una guía para las prácticas.

5.1.2.1 Generalidades en las metodologías. Jornada mañana. En la mayoría de las clases, la profesora escribe frente al tablero (de tiza) y los niños deben copiar contenidos, y definiciones de un tema en específico. En otros momentos, copian del libro al cuaderno, guiados por unas pautas o actividades escritas también en el tablero.

En ocasiones realizan conversatorios alrededor de los temas, pero de acuerdo al interés de los niños en el tema seleccionado por la profesora, participan o no. Luego de abordar el tema de la clase se realizan actividades en torno a éste como crucigramas, sopas de letras, dibujo, coloreado. No es común en todas las profesoras, pero algunas realizan cortos juegos de expresión corporal, luego que los niños han copiado.

La introducción al tema del día no se hace explícita, se revisan las tareas sin aclarar su relación con el tema. En algunas áreas se escribe en el tablero el tema y el logro del día, en otras, esto sólo se hace cuando se va abordar una nueva unidad temática. En algunas áreas las actividades a realizar durante una sesión son copiadas en el tablero y los niños deben leerlas antes de realizarlas.

Es común que la mayoría de las profesoras utilicen el subrayado o coloreado de las palabras importantes para generar mayor recordación, pero son pocos los niños y las niñas que siguen esta indicación que además no es explícita por parte de las profesoras. Muchas niñas piensan que el subrayado y la utilización de dos colores *“es para que el cuaderno se vea bonito”*.

Con respecto al copiado del tablero al cuaderno, algunas profesoras insisten a los niños que primero deben escuchar la explicación y luego copian: *“Si estoy escribiendo no puedo escuchar”, “cuando una persona habla se le mira, se le escucha, se le aprende, se le comprende y se le atiende” “cuando escucho atiendo, cuando veo comprendo, cuando hago aprendo”* dicen.

^{*} ...Véase el numeral 2.2.2 Su Proyecto Educativo Institucional...

Ante esto, la mayoría de los niños responden mecánicamente y cuando ven algo escrito en el tablero comienzan a escribirlo para no atrasarse en el tema, *“es que lo borran muy rápido”*. En efecto, el tablero debe ser borrado cada cierto tiempo para escribir más sobre el tema y la mayoría de niños(a), en los que aún se dificulta el manejo del lápiz al escribir (presionan fuertemente el lápiz) quedan atrasados. Por esta razón se levantan continuamente de sus puestos para que otro compañero los des-atrase.

En todas las áreas las herramientas didácticas por excelencia son el tablero, el cuaderno y el libro de cada área. Los libros de todos los grados son de la Editorial Santillana de diferentes años (la mayoría desactualizados hasta dos años, los más actualizados son del año 2005), los cuales se utilizan tanto para lecturas (pocas veces) como para escritura (la mayoría de las veces). La herramienta de la cual se valen los profesores para recordar los contenidos de sus clases son, el libro mismo, o un cuaderno con la clase del día. Otra de las herramientas que motivan la explicación de las profesoras es la lectura de tareas por parte de los niños.

Hay ocasiones donde los niños del grado tercero deben realizar la lectura y escritura de temas que se encuentran en libros de grados superiores, como por ejemplo de quinto (5°), como se ve en la clase de sociales. Con respecto a las actividades que proponen los libros, estas son actividades didácticas propias de la pedagogía activa para reforzar significativamente los temas. Tales actividades no se realizan en la escuela, bajo el argumento de que no todos los niños tienen acceso a los materiales requeridos.

Cuando los niños están conversando en clase y se dispersa su atención, todas las profesoras utilizan el ejercicio de decir: *“manos arriba, a los lados, a la cabeza, al frente...”*. La mayoría de los escolares realizan estos movimientos con actitud de “desgano”, otros responden mecánicamente y siguen conversando con su compañero de al lado. Incluso es posible ver cuando se adelantan al movimiento, que ya conocen por la repetición continua de la secuencia. En las clases es común que recen una oración, que en la mayoría de los casos los niños conocen de memoria.

Las temáticas se despliegan entre una, máximo tres clases, pues según la mayoría de las profesoras deben ceñirse a unos tiempos para abarcar todos los contenidos propuestos para el curso. Incluso hay temas que se ven en una sola clase y sobre este quedan tareas pendientes que se leen y revisan en la clase siguiente. Con las tareas se dan por terminados los temas que no se vuelven a retomar. Así, los contenidos se vuelven acumulativos hasta el día de la evaluación que es oral o escrita, o ambas simultáneamente.

Las profesoras que trabajan por más tiempo un tema, son: la de español, que a través de lecturas (de cuentos), aborda el tema con mayor frecuencia (más de tres sesiones). Y la profesora de ciencias naturales (titular del grupo) que ahonda un

mismo tema a partir de diferentes actividades. En éstas la atención y el interés demostrado por lo niños es mayor.

En la mayoría de evaluaciones deben dar definiciones de conceptos, de palabras. De igual manera hay ítems de apareamiento y escogencia múltiple. Se evalúa una unidad completa que puede llegar a tener de cuatro a diez temas, aproximadamente. Por esta razón, los días previos a la evaluación, es común escuchar expresiones como: *“¡todo lo que hay que aprenderse!”*. Al preguntar a los niños como se aprende “todo eso” se evidencia que la principal técnica de estudio es la repetición.

Durante la evaluación (ya sea oral o escrita) es visible la ansiedad que los niños demuestran con sus movimientos corporales, en sus rezos silenciosos, en santiguarse repetidamente. Al recibir una buena nota, celebran con saltos, bendiciones, se abrazan, comparan sus resultados con otros compañeros. Los que pierden la evaluación, se quedan en el puesto mirando fijamente sus resultados, otros lloran, otros simplemente los miran y botan a la basura.

Con respecto a las técnicas de estudio recomendadas por las profesoras, el más común es el Repaso (*“repasen para la evaluación”, “repasen en la casa”, “repasen” “lean en la casa”*). La forma en cómo deben realizar el repaso no se hace explícito por parte de las profesoras. Entre las expresiones espontáneas de los niños después de recibir los resultados de la evaluación está: *“¡El examen estaba muy fácil porque como yo ya me lo sabía!” “¡es lo repasé como cinco veces!”*

Una práctica común de las profesoras para asegurar que los niños lleven los contenidos al cuaderno y después repasen, consiste en llamar a los niños hasta su puesto, o ir de puesto en puesto revisando las tareas o actividades que se hacen dentro de la clase. Los comentarios ante el rendimiento y disciplina de los niños se hacen públicamente, y se le da más relevancia a los que presentan dificultades que a quienes lo hacen bien.

Las expresiones comunes en los niños durante las clases, especialmente cuando algo les resulta difícil para estudiar o recordar, son: *“se me olvidó”, “ah las cosas largas no me gustan”, “yo no tengo memoria pa’ eso”, “¡con esta cabeza mía! ¡Mmm!”*, *“yo no tengo mente pa’ eso”, “es que yo tengo muy mala memoria” “eso me da muy duro” “profe, ¿por qué tenemos que copiar todo eso?”*. Ante esto las profesoras insisten a los niños que *“los niños que saben lo que leen, retienen y saben decir lo que leyó” “¿ustedes si leen en su casa?” “¡practiquen!”*. Algunas profesoras intentan motivar a los niños con frases que escriben en el tablero: *“recuerden ser mejores cada día”, “soy capaz, lo voy a lograr”*.

Con respecto al lenguaje empleado con las profesoras es sencillo, sin palabras de difícil entendimiento para los niños. Aun así, los niños se preguntan entre ellos por

el significado de alguna palabra y en muchas ocasiones el otro compañero tampoco sabe responder. De acuerdo al nivel de empatía y confianza que le genere la clase y la profesora, el niño pregunta: “¿Qué es soez?” “¿Qué es una comparación?” “¿Qué es reflexionar?” “profe, ¿qué está diciendo?” “¿cierto que how are you, es buenas tardes?” De lo contrario continúa con su duda, incluso después de una evaluación por ejemplo de matemáticas preguntan “¿Qué era lo que era adiciona?” “¿Cómo es eso del crucigrama?”

La mayoría de los profesores(as) insisten constantemente en sus clases sobre cuidar y respetar a los compañeros, esto por la “ola de agresividad” en los juegos de los niños durante los descansos (hematomas, esguinces, heridas). De igual forma les recuerdan a los niños el cuidado por los materiales didácticos con los que cuentan (libros, ábacos).

5.1.2.2 Metodología en cada área. Jornada mañana. Los niños de tercero cursan las siguientes áreas con intensidad semanal de: Ciencias naturales: 3 horas; Ciencias Sociales: 4 horas; Matemáticas: 4 horas; Geometría: 1 hora, Español: 4 horas; Lectura: 1 hora; Inglés: 2 horas; Religión: 1 hora; Ética: 1 hora; Informática y computadores: 1 hora, Educación Física: 2 horas y Educación Artística: 1 hora.

En la clase de ciencias sociales deben entrar en fila al salón. Cuando la clase es la primera del día, se inicia con una oración aprendida de memoria. Puede verse incluso que mientras dicen la oración, algunos realizan otras actividades como limpiarse los zapatos, codear al compañero de al lado, buscar algo dentro de la maleta, etc.

En ésta clase los niños deben escribir con bastante frecuencia ya que la mayoría de las actividades consisten en copiar de una a dos hojas del libro al cuaderno, para posteriormente realizar una actividad relacionada con el tema. Cuando no se copia, la profesora explica brevemente un tema, poniendo ejemplos de la vida cotidiana de los niños, quienes prestan más de atención entre más cercano sea el tema. Por ejemplo, hablar de “las calles, las carreras y las avenidas” de su barrio para luego ubicar en un dibujo a la iglesia, el colegio, la cancha, el hospital etc.

Los trabajos se realizan individualmente (en la mayoría de las clases observadas). El resto de la clase, la profesora permanece en su escritorio atendiendo las dudas de los niños, preguntando en que página van, llamando la atención a los que conversan, juegan y se levantan del puesto. Los niños que termina de copiar o de realizar una actividad (casi siempre responder preguntas que se plantean en el libro), pueden salir del salón y realizar otra actividad. En realidad el ritmo del grupo es homogéneo y son pocos los que terminan a tiempo para salir.

Cuando un niño(a) se levanta del puesto la profesora se ubica delante de este hasta que se siente. Los métodos correctivos ante este tipo de actitudes, que se dan con mucha frecuencia, tienen sanciones como el llamado de atención público, la anotación en el cuaderno y se llama a la profesora titular del grupo para una sanción.

La profesora manifiesta que en esta clase no es usual que copien tanto, el copiado excesivo se hace como un “llamado de atención” y “castigo” a los niños por su indisciplina. Durante el tiempo de observación, la metodología y la actividad del copiado fue siempre la misma. Los niños reaccionan preguntando por qué tienen que “copiar todo eso” y la profesora les aclara que es copiar lo que entendieron, pero no todos los niños parecen comprenderlo pues optan por copiar las páginas literalmente.

Los contenidos que se trabajan en la clase son los que proponen los libros de Ciencias Sociales de Santillana de quinto grado. Durante el periodo de observación los temas se refirieron a los derechos humanos, la declaración de los derechos del niño, las clases de paisajes, ubicación en el espacio, entre otros.

En esta clase, la profesora plantea pocas preguntas con respecto a definiciones y significados de conceptos, por esta razón no fue posible observar en la participación de los niños recuerdos acerca de tales conceptos (memoria semántica). Lo que se identifica con mucha frecuencia, son los recuerdos espontáneos de los niños sobre su vida cotidiana fuera de la escuela (memoria episódica). El contenido de las preguntas de la profesora, cuando hacía, daba pie a que el niño pudiese responder desde sus experiencias y por ello es frecuente que recurriera a respuestas propias de la episódica.

En un par de ocasiones la profesora no copió en el tablero sino que decidió realizar un dictado con algunas definiciones. Cuando leía una frase completa, la mayoría de los niños retenían máximo tres palabras y luego procedían a preguntar por el resto de las palabras de la frase. La profesora debía repetir constantemente ya que la retención y la lentitud en la escritura de los niños así lo exigían. Según lo observado podría haber una relación entre este fenómeno y la memoria a corto plazo.

Las evaluaciones son orales y escritas. En este tipo de evaluación se pone a prueba la capacidad del niño para recordar las definiciones y significados de conceptos, además de dar ejemplos. Esto pone a prueba la memoria semántica y recordemos que durante la clase los niños participan mencionando episodios de su propia vida, opinando sobre el tema sin dar definiciones. Las evaluaciones se realizan cada vez que se termina de abordar la unidad completa de un tema que en ocasiones tiene hasta seis ítems. Por ejemplo:

UNIDAD 3. CLASES DE PAISAJES

- Paisaje Natural, paisaje cultural
- Paisaje rural, paisaje urbano
- El centro urbano
- Las calles, las carreras y las avenidas
- Las señales y las normas de tránsito
- Los desastres naturales

La clase de Ética está a cargo de la profesora del área de ciencias sociales, la metodología de ambas áreas es igual. Se hace una lectura, copian algo acerca del tema y posteriormente realizan actividades como responder preguntas, dibujar y colorear. En ocasiones fue posible observar que las temáticas de esta clase corresponden más a temas de la ética ciudadana que a la ética desde un punto de vista religioso como pudo observarse en el grado tercero de la tarde, dado que la profesora también les enseña religión.

En ocasiones la profesora hace preguntas acerca de los comportamientos adecuados que se deben tener en los lugares y es posible observar que los niños disfrutan de la clase cuando se establecen conversaciones con la profesora, quien intenta acercar los ejemplos a la vida de los niños. En esta clase los niños participan un poco más que en la clase de sociales y la teoría que se copia del tablero es poca.

Los contenidos de la clase (propuestos para el segundo periodo) están relacionados con: el respeto a las diferencias, valorar al otro, los deberes escolares y el liderazgo. Debido al corto tiempo de la clase, las actividades con respecto al tema que se aborda, quedan pendientes para la clase siguiente.

En clase de Ciencias Naturales los niños entran en fila al salón. Como la profesora de ésta área es la profesora titular del grupo, les hace un llamado de atención por las actitudes y el comportamiento inadecuado en otras clases. Luego realizan compromisos para la semana: cambiar de actitud en cuanto a “la brusquedad”, el vocabulario soez, la atención en clase y el “repaso” en la casa.

Los niños tienen una buena relación con esta profesora, pues aparte de que les enseña en cinco áreas, les habla en un lenguaje abierto y sincero, al mismo tiempo que al comenzar las clases les permite que hablen y den sus explicaciones sobre un tema. La clase comienza con la revisión las tareas puestas. Quien desee leer la tarea sale al frente para socializarla con sus compañeros. Mientras el niño(a) lee, la profesora da la palabra a quien desee complementar lo que ha traído la compañera(o). La participación con las tareas es media y cuando no la traen se justifican diciendo “se me olvido”.

Posteriormente, la profesora hace una introducción al tema, por ejemplo de “Los Sentidos”, a partir de una narración donde se explica el impacto que puede sufrir una persona al perder la vista y lo que hace con los demás sentidos. Después de la introducción se pregunta a los niños qué piensan con respecto al tema, o “*que quiere decir eso*” que consultaron. Posteriormente la profesora explica para despejar las dudas o mitos erróneos que se tienen con respecto al tema e intenta aclararlos con ejemplos claros, lo que genera la participación activa de la mayoría.

Luego se interroga por aquellos conceptos y definiciones que la profesora asume ya deben ser claros como: “*¿Qué son los sentidos?*”. Ante las preguntas por definiciones concretas (y que exigen de la memoria semántica) la participación es menor, por ello la profesora complementa las respuestas que vayan dando los escolares.

La participación activa da pie, en la mayoría de ocasiones, para que algunos se desvíen del tema, luego vienen los llamados de atención en privado y si continúa el comportamiento la amonestación es pública, seguida de una anotación en el libro de disciplina. Por su frecuente uso, los niños parecen no temerle a esta estrategia correctiva. Posteriormente, la profesora hace preguntas como “*¿Cuáles son y para que nos sirven los sentidos?*”, ante este tipo de preguntas más abiertas la participación aumenta y los niños ponen ejemplos desde su realidad concreta.

Cuando la pregunta implica varios asuntos o ítems para responder a la vez, por ejemplo, hablar de cuáles son y luego decir para qué sirven los sentidos, en pocas ocasiones un solo niño da la respuesta completa sino que es acabada por varios niños a la vez. En las preguntas por definiciones así como aquellas más abiertas se puede observar que los niños ponen a prueba la memoria semántica y la memoria episódica.

Cuando la profesora pregunta “*¿Quién recuerda cuáles son los órganos de los sentidos?*”, la respuesta de los niños es enunciar nuevamente los sentidos pero no responden cuales son los órganos. La profesora corrige y aclara la pregunta. Una niña responde que los órganos son: “*La vista, las orejas, la piel, la lengua, la nariz*”. En ésta respuesta hay una confusión entre órganos y sentidos, por ello la profesora dibuja dos columnas en el tablero: en una ubica los sentidos y en otra ubica el órgano que le corresponde a cada sentido.

Luego de realizar las preguntas (donde se suponen quedan aclaradas las dudas), la profesora copia las definiciones en el tablero, y los niños deben copiarla en su cuaderno. Posteriormente escribe en el tablero las actividades que debe realizar relacionadas con el tema como por ejemplo: sopas de letras, realizar el dibujo y ubicar con flechas las partes que los componen, realizar una cartelera en relación con el tema etc.

Los niños escriben sólo lo que esté en el tablero, por eso hay muchas definiciones y explicaciones sencillas acerca del tema que la profesora brinda de manera verbal pero que el niño(a) no anota. No hay una estrategia explícita por parte de las maestras que enseñe a los escolares a tomar nota sobre aquello que entienden.

En algunas ocasiones, cuando la clase se extiende por la teoría y la conversación sobre el tema, las actividades quedan pendientes. Cuando el tema es corto, hay cambios continuos de actividades, pero cuando es largo, hay varias sesiones de teoría (1 ó 2) y luego continúan con las actividades. Por ello, las clases donde hay mucha teoría y deben copiar del tablero, la atención de los niños se dispersa constantemente.

Las principales herramientas didácticas en el área son: el libro (que no alcanza para todos los niños), el tablero, las tizas de colores y el cuaderno. En ocasiones la profesora lleva imágenes de revistas de libros, fotos en donde los niños puedan ver el objeto o proceso del que hablan. Aún así, muchos de estos materiales no son del tamaño adecuado para ser observados en detalle por todos los niños del salón.

Cuando el grupo esta desatento y conversan, la profesora hace “*votos de silencio*” y dice a los niños que no volverá a hablar hasta que todos se calmen. Por ello sin decir ni una palabra comienza a comunicarse con ellos por medio de gestos. Ante esta actitud los niños vuelven poco a poco a hacer silencio. Cuando esto sucede la profesora les escribe en el tablero cosas como: “*Si no siguen en este silencio y concentración tan genial voy a enloquecer*”. Y así, poco a poco los niños comienzan a centrar nuevamente su atención.

En esta clase se hacen evaluaciones de tipo oral y escrito cada vez que finaliza una unidad temática. Se interroga por las definiciones dadas en clase y donde se pone a prueba la memoria semántica. Los contenidos de cada clase son acumulados para la evaluación periódica.

La clase de Educación física está a cargo de la profesora titular del grupo. Debido a que los dos patios principales son descubiertos, en ocasiones la lluvia interrumpe las clases. En este caso se opta por ingresar a un salón para realizar actividades de mesa con algunos juegos de cartas con los que cuenta la escuela. La profesora lleva la grabadora hasta el salón y realiza juegos de baile con los niños y niñas que esperan su turno para los juegos de mesa. En muchas ocasiones es necesario interrumpir las actividades corporales pues los niños se lastiman en un salón con poco espacio para la actividad física.

Cuando la cancha está libre, se realiza calentamiento y estiramiento. La mayoría participa con entusiasmo de estas actividades pero algunos se cansan con

facilidad. Es por ello que la profesora antes de empezar las clases pregunta quienes “*no han desayunado*”, y ha creado canales de comunicación (en privado), que le permiten saber quién ha comido y quién no. Entre las soluciones está el fiar algo en la tienda o pedirle a un compañero que comparta su algo.

Aunque los niños siempre están ansiosos por llegar a la etapa del juego libre, siguen las instrucciones de los juegos que se hacen por etapas (tiros a la cesta, saltos en cuerda, vueltas canelas). En el juego libre los niños optan por el fútbol mientras que las niñas saltan la cuerda o juegan baloncesto. Se trabaja básicamente lo mismo en todas las sesiones: calentamiento, estiramiento, juego dirigido y un juego libre. Si el juego dirigido propone una competencia, los niños se mantienen atentos y es posible escuchar comentarios como: “*A que yo llego primero*”, “*Hoy si les vamos a pegar una pela*” o una *goleada*, “*apostemos*”.

Los niños tienen el compromiso de no agredirse durante la clase y si alguno no cumple, debe salir de la cancha y esperar sentado a que termine el juego. En muchas ocasiones hubo intentos de peleas entre los niños que competían en equipos distintos, pero dado el interés por permanecer en la clase se abstienen de estos comportamientos.

Durante esta clase los niños deben abstenerse de gritar y de hacer ruidos ya que entorpecen la atención de los que se encuentran en las aulas de clase. Aun así, hablan en voz alta y expresan la emoción de las actividades. Se evidencia muchas habilidades corporales durante la clase, pues como ellos manifiestan, estos mismos juegos los practican en sus barrios. Como traen saberes previos demuestran gran habilidad, conocen los procedimientos (memoria procedimental) y reglas del juego, además, las explican a quien las desconozca.

La clase de Educación Artística también está a cargo la profesora titular del grupo. La principal herramienta didáctica es un block donde realizan dibujos, pinturas o collage con materiales de fácil adquisición para los niños como colbón, papel reciclable, tijeras etc. También se realizan clases libres donde realizan trabajos manuales como la construcción de muñecos y figuras en plastilina y otros materiales reciclables.

La clase inicia con canciones que todos los niños saben de memoria y que va acompañada de pasos corporales. Posteriormente la profesora propone un tema a partir del cual los niños deben crear libremente. Las tareas para la casa tienen como objetivo que el niño mejore el trazo de sus líneas, recuerde figuras geométricas, conozca gamas de colores y sus combinaciones etc.

Al indagar sobre si conocen otras manifestaciones artísticas distintas a las artes plásticas, la mayoría responde que no. El contacto más cercano lo han tenido en sus barrios cuando llevan magos, zanqueros, danza u obras de títeres. Cabe decir

que estos acercamientos no se dan con frecuencia. En cambio, sí tienen mayor aproximación a las actividades deportivas y ludotecas operadas por elINDER.

En la clase de Religión la metodología es muy similar a la de ciencias e informática ya que están a cargo de la Directora de grupo. Se inicia con una reflexión. Luego se expone el tema y se copian oraciones, mensajes de crecimiento personal etc. Posteriormente se realizan actividades como: Sopas de letras, formar acrósticos con las palabras claves del tema, realizar figuras y escribir compromisos en ellas etc.

La clase de Informática está a cargo de la profesora titular del grupo. Se comienza haciendo una reflexión donde los niños tomen conciencia del uso adecuado de la tecnología (computadores, internet). La profesora realiza una pequeña lectura sobre inventos y aparatos tecnológicos e informática. En la reflexión los niños participan haciendo sus comentarios. La mayoría se mantienen atentos a la explicación breve de la profesora.

Luego de la reflexión pasan a la lectura de las consultas hechas en casa. En éstas todos deben averiguar sobre un aparato tecnológico. De acuerdo al grado apropiación del niño con los conocimientos acerca de éste, se aborda en una o dos sesiones. En la consulta acerca del “telégrafo y el telegrama”, los niños averiguan: qué es, cuándo se inventó, para qué sirve y si es posible, traen un dibujo o imagen. La mayoría de los niños realizan sus tareas en esta área.

A partir de las diversas consultas y aportes de los niños, la profesora construye en el tablero una definición unificada. Dicha información deben copiarla todos en su cuaderno. Después, la profesora explica brevemente el funcionamiento y narra como si fuese un cuento, la historia del aparato o medio de comunicación, pone ejemplos de cómo se utilizaban y la importancia que tenía para las personas de otras épocas.

Los niños deben traer el diccionario con el fin de buscar las palabras desconocidas relacionadas con el tema. Posteriormente se propone una, por ejemplo: “*escribir un telegrama*”. Es muy usual que la profesora ponga ejemplos acerca de su propia vida para explicar cómo en otras épocas se usaba un invento. Al mismo tiempo hace preguntas a los niños sobre su relación con inventos modernos. Ante preguntas: “*¿La gente de hoy cómo emplea el teléfono?*”. Los niños participan poniendo a prueba la memoria episódica en respuestas como: “*mi mamá lo usa para hacer visita con mis tías*” “*para hablar con el novio*” “*para contarse las noticias*”. Ante el tipo de preguntas los niños responden a través de su experiencia concreta y situaciones reales.

Como la profesora es la misma de otras áreas, eventualmente cambia el orden de las clases para abordar el tema de un área con un grado mayor de profundidad. Terminadas las actividades, se desplazan a la sala de computadores dónde deben

buscar por Internet información acerca de un tema de otra área, pues se intenta ser interdisciplinario. La gran mayoría de los niños, en la ausencia de la profesora, dejan la consulta para buscar juegos hasta que finaliza la clase.

La forma de evaluación es oral y escrita. En estas se abordan las definiciones que se construyen en clase (lo que pone a prueba la memoria semántica). Y la sesión de computadores se evalúa a través de una demostración del niño realizando todo el procedimiento para llegar hasta donde llegó en el uso del computador y del Internet (Memoria procedimental). Para los procedimientos, especialmente de su interés, los niños de este grupo demuestran muchas habilidades.

En la clase de Matemáticas los niños siempre tienen tareas pendientes para la casa (con frecuencia son calificables), por eso, la primera actividad es revisarlas. Muchos niños no hacen las tareas y copian las respuestas de otro compañero.

La metodología de clase se basa en revisión de tareas, la exposición de un tema y la posterior realización de ejercicios de manera individual y una grupal, donde se verifican si los resultados son homogéneos. Pocos niños se atreven a salir al tablero y los que salen son generalmente los mismos. La profesora entonces, saca a otros niños y por lo regular estos se bloquean cuando está frente a un problema matemático en donde combinen varias operaciones a la vez y donde debe analizar y sustraer los datos para realizar las operaciones.

Es diferente cuando la profesora pide realizar una suma o una resta, es decir operaciones donde la mayoría conocen el procedimiento (memoria procedimental). En operaciones como las multiplicaciones algunos niños parecen conocer los pasos para hacerla pero olvidan las tablas de multiplicar.

Luego de la revisión de las tareas la profesora procede a explicar un tema nuevo, cuando aún no ha quedado claro el anterior para la mayoría de los niños. Se reparten libros de matemáticas y copian las definiciones como por ejemplo: los términos de la adición. Luego explica un ejercicio en el que deben realizar un par de sumas y ubicar dichos términos.

Se observa que el ritmo y el grado de atención en todos los niños son diferentes, por tal motivo, cuando la profesora explica operaciones y actividades en el tablero, muchos escolares que aún no han terminado de copiar la definición, continúan en el ejercicio anterior y no atienden la explicación. Vale decir que la profesora insiste frecuentemente en que *“dejen de hacer lo que están haciendo y miren hacia el tablero”*, pero muchos continúan copiando por el temor de *“atrasarse”*.

Posteriormente deben copiar y realizar un taller en el cual se ponen en práctica las operaciones (por ejemplo de adición y sustracción) realizadas dentro de la clase y los términos que se escribieron. Las tareas y talleres pendientes para la clase

siguiente pretenden poner en práctica lo visto en clase y los ejercicios consisten en completar el número que falta, realizar la operación y ubicar la respuesta correcta entre varias opciones etc.

Ha sido posible observar que los niños trabajan tanto su memoria procedimental (cuando ponen a prueba el orden de los pasos para realizar una operación), como la memoria semántica, esta última, en la aclaración de términos matemáticos. Al respecto, ha sido posible observar, sobre todo en las evaluaciones, que muchos niños detienen el proceso de una operación (aunque de alguna forma lo conozcan) por confusiones entre los términos matemáticos. Ello se amplía en el apartado “Acerca de la evaluación.”

El grado de atención en la clase es bajo, pues cuando los niños (más de la mitad del salón) no están copiando, están distraídos en otras actividades. La forma que utiliza la profesora para conectarlos nuevamente es a través de ejercicios corporales como “levantarse de la silla en diferentes ritmos” y otros ejercicios de atención y concentración en que los niños participan y disfrutan.

Si al finalizar la clase no han terminado el taller y el tema ha sido tratado en más de dos sesiones, dicho taller queda como tarea para la casa. Si por el contrario, el taller es acerca del tema tratado en una sesión, lo realizan durante la clase. Si varios niños manifiestan la misma duda, la profesora explica nuevamente el tema.

La profesora revisa el cuaderno para dar cuenta de las actividades de la clase. Las evaluaciones se hacen al finalizar una unidad que en ocasiones tiene más de 8 ítems. Es frecuente la no realización de tareas y talleres que son fundamentales para el desarrollo de la clase, las opiniones de por qué no las hacen está dividida: unos dicen que se les olvida y otros que no entienden.

En la clase de Español la profesora realiza lecturas de cuentos fantásticos que son constantemente interrumpidas para preguntar a los niños si conocen la definición de una palabra que aparece en éstos. Si la palabra es desconocida para los niños, todos deben buscarlo en el diccionario, la herramienta didáctica más usada en clase. A partir de los cuentos los niños realizan actividades como pintar, coser, dibujar, crear trabalenguas, adivinanzas etc., que propician diferentes dinámicas en la clase.

La profesora plantea a los niños la dinámica de que “*imaginen*” qué va a pasar en el siguiente suceso del cuento. Y entre la lectura va aclarando términos propios de la temática del área, por ejemplo: “*Los artículos (las, los, un, una etc.)*”, que han escuchado en el cuento. Según la profesora “*el texto es un pretexto para los niños vayan, lean, investiguen y resuelvan inquietudes*”. En cuanto a las definiciones, pocas se copian en el tablero y otras muchas palabras se dejan de tarea para que

el niño averigüe su significado en la casa. Si estas tareas no se copian en el tablero al otro día la mayoría no la llevan realizada.

El carácter de la profesora es fuerte, tiene un volumen de voz siempre alto que mantiene atrapada la atención de los niños mientras lee. Los niños participan activamente lo que genera más preguntas por parte de la profesora y si ella lo permite, de los niños. Por ejemplo:

La profesora lee: *“Por la noche cuando el pequeño Kay estaba en su casa, vió que unos copos de nieve se arremolinaban en la azotea....”* La profesora interrumpe para preguntar: *“¿Qué es una “azotea”?”*. Primero hay un silencio y después de un momento los niños comienzan a participar (no tanto las niñas que según manifiestan le temen a los polémicos regaños y gritos de la profesora). Los niños dan como respuestas: *“es un balcón”, “es una plancha” “es el techo”*.

Luego les pide que busquen en el diccionario la palabra “azotea”. Cuando los niños la encuentran en diccionarios diferentes, contrastan los significados. Se prosigue la lectura: *“el remolino fue creciendo, creciendo, hasta tomar la forma de una hermosa figura blanca...”* La profesora pregunta nuevamente: *“¿qué creen ustedes que será esa figura blanca?”*. Los niños responden: *“una momia” “un mostro”, “una hermosa mujer”* etc. La profesora continúa.

La clase genera tanta participación que los niños comienzan a conversar entre ellos y es aquí cuando la profesora hace uso de las tácticas para controlar la disciplina, de las que tanto hablan los niños(as). Entre estas, se encuentran llamados de atención con un fuerte volumen de voz. Asimismo, hace movimientos un tanto amenazantes para que los niños se ubiquen en el puesto. Además da golpes sobre la mesa y realiza anotaciones en su cuaderno de disciplina a casi el 50% de los niños del grupo (que según ella son incitados por Mauricio, el niño “indisciplinado e inteligente” del salón). Luego de esto prosigue con la lectura del cuento.

Durante el periodo de observación la profesora planea realizar una “vitrina atrapa lectores” para el día del idioma. En ésta habrán objetos y personajes (pintados y muñecos) de varios cuentos. El cuento del que se encargarán los niños del grupo, es “la reina de las nieves”. En una ocasión tuve la oportunidad (por petición de la profesora) de releer el cuento a los niños, durante la lectura, en la que me esforcé por realizar inflexiones de voz y gestos, todos permanecieron muy callados y atentos no sólo al cuento, sino también al movimiento. Los cuentos tienen toda la atención de los niños

Para “la vitrina atrapalectores”, los niños pintaron durante varias clases, un gran paisaje que asemejara al del cuento. Las niñas por su parte, construyeron en icopor las ventanas para la vitrina y cosieron muñecos de trapo con las características de los personajes del cuento.

Durante las sesiones que duró este proyecto, los niños estuvieron concentrados y disfrutando del trabajo. En esta actividad no hubo golpes, ni insultos y ninguna expresión agresiva. La profesora intervenía en la actividad para explicarles las combinaciones de color para lograr la atmósfera del cuento en la pintura colectiva. Fue posible observar que en el manejo de tijeras, agujas, hilo, pinceles etc., los niños(as) aún presentan ciertas dificultades (memoria procedimental).

En la celebración del día del idioma se instaló “la vitrina atrapalectores”. Se adecuaron salones para exponer los cuentos y el trabajo manual que los niños realizaron. Durante la jornada participaron todos los profesores, los cuales se manifestaron sorprendidos ante el buen comportamiento de los niños y niñas en todas y cada una de las actividades que realizaron. También pudo verse a partir de este día, que la profesora realizó un compromiso en donde ella y los niños *“hablarían más bajito y escucharían mucho más”*.

A partir de estos pactos las clases transcurrieron en relativa calma. También se comenzaron a realizar otras actividades como creación de trabalenguas y adivinanzas en las que la mayoría de los niños y las niñas mostraban concentración y agrado. Las actividades se realizaron por equipos y luego fueron expuestas ante el resto de compañeros. Igualmente todos debían copiar los trabalenguas y las adivinanzas con un dibujo que las acompañaba y que también fueron dibujados por los niños.

La profesora puso a Mauricio como su asistente (poner las notas, entregar y recoger los libros, a tomar la asistencia etc.), lo que redujo considerablemente los actos de “indisciplina” dentro del salón. Por otro lado, las evaluaciones se realizan al terminar una unidad propuesta y se hacen pequeños “quiz”, en donde los niños deben hacer un escrito sobre un tema en específico para entregar (en ellos se tiene en cuenta la coherencia y la ortografía). También se realizan dictados de palabras vistas en clase con su respectivo significado.

5.1.3 Grado tercero. Jornada tarde.

5.1.3.1 Características del grupo. La jornada académica va desde las 12:00 a.m. hasta las 5 p.m. y está mediada por un descanso que va desde las 2:30 p.m. hasta las 3:00 p.m. El grupo cuenta con una profesora Titular (o directora de grupo), que al mismo tiempo está encargada de las clases de Ciencias sociales y Ética.

Este es un grupo (de dos terceros que hay en la tarde) conformado por 43 niños en total, 22 niñas y 21 niños con edades entre los 7 y los 9 años de edad, la mayoría de ellos con 8 años y una talla de crecimiento considerada normal.

Ningún niño presenta algún tipo de discapacidad física o mental (que haya sido posible ver con la observación y la indagación a las profesoras), cuatro niños (dos niños y dos niñas) usan lentes y hay un niño afrocolombiano (al igual que en la jornada de la mañana) quien durante el proceso de observación es integrado y se integra de manera natural con el resto del grupo. Los niños pertenecen a los estratos 1 y 2 con los antecedentes familiares y sociales anteriormente expuestos.

Durante las clases los niños están aparentemente atentos. Su participación en clase es baja como su rendimiento académico. Aun así las profesoras en general muestran su estima por los niños y manifiesta que *“aunque son malos estudiantes son muy tranquilos”*. Los (as) escolares por su parte expresan que sus materias favoritas son Educación física, educación artística e informática.

5.1.3.2 Interacciones en el aula de clase. En esta jornada los niños(as) entran al salón de clase en relativa calma, conversan con algún compañero pero no se desplazan de la fila. De acuerdo a la disposición del espacio los niños tendrán un comportamiento u otro. Es decir, cuando los pupitres o las sillas están organizados a modo de trabajo en equipo (aunque las actividades no sean para este fin) los niños se dispersan. En ocasiones lo hacen en voz baja, pero de acuerdo a la profesora con la que reciban clase, el volumen de la voz en sus conversaciones aumenta o disminuye.

Los niños juegan todo el tiempo en el salón pero lo hacen de manera discreta y no traspasan el área en la que están sentados, es decir, que no requieren mucho desplazamiento como los juegos de manos y la animación de objetos. En este último juego, los borradores, reglas, lápices etc., se convierten en armas con las cuales los niños realizan la acción de disparar, o simulan una espada con la que un héroe combate con el enemigo.

De acuerdo al interés por el tema y la relación con la profesora, la atención se mantiene o no. En varias ocasiones se observa que entre algunos (as) se a rotan papeles en los que dibujan muñecos con genitales exagerados, escriben frases y palabras obscenas y/o soeces. Las niñas por su parte, encuentran “entretenimiento” en dejar secar el colbón en sus manos para luego quitárselo, colorear dibujos de otra área distinta a la que están recibiendo, hacer intercambio de stickers de Winnie Pooh, calcar dibujos, comer a escondidas detrás del libro, llevar discretamente mensajes de un puesto a otro: *“Kevin tiene piojos”, “a Wendy le gusta Stiven”, “Que Brayan la espera a la salida”, etc.*

No se manifiestan abiertamente los roles que existen entre ellos y aunque existen grupos de amigos, los niños y niñas se integran. Cuando se refieren a la niña más estudiosa la definen como “la más aplicada”, “la inteligente del salón”. Esta es

Wendy, una niña que junto a sus tres amigas se sienta en las sillas de adelante, son las que más participan y tienen el mejor rendimiento académico.

Este grupo de niñas polarizan un poco la participación en el salón, casi siempre se les concede a ellas la palabra, mientras los demás niños, realizan otras actividades y se ven absueltos de participar y atender. Cabe decir que esto no solo se repite en las actividades académicas sino también en las recreativas, pues los profesores escogen siempre a las mismas niñas, al parecer, como una forma de premiar su comportamiento. Este equipo de niñas no se integra con los demás, razón por la cual no se nota la presencia de un líder (ni negativo ni positivo) en el grupo.

Los descansos transcurren en relativa calma y aunque no tienen suficiente espacio, juegan a probar su fuerza, conversan acerca de motos y acrobacias, películas, programas de TV como Dragon Ball Z, hablan de lo que hacen sus tíos o primos mayores etc. Como es usual que pasen helicópteros por encima del patio, los niños gesticulan disparos, se tiran al suelo y ruedan como en una película de acción.

Las niñas por su parte, comparten la lonchera y hablan de las novelas, de lo que pasó en el barrio, en su casa y en ocasiones realizan juegos de manos o rondas como "El puente está quebrado", "El reloj de Matusalén" "el gato y el ratón". También participan de los juegos de "golosa", donde se integran con niñas de otros grados. También traen muñecas para jugar en el descanso y se escuchan expresiones como: *"Vea, que éste era su hijo y que yo lo dejaba jugar con mi hijo..."; "tengo al niño enfermo"; "yo lo veo muy pálido!" "oíste ¿y qué le doy de remedio?"*

Las expresiones entre los niños(as) suelen ser de este tipo: *"¡que nota!" "no hermana! es que usted si es como boba" "te voy a dar un puño en esa cara" "este man si es sapo" "despegála home"*. Utilizan el vocabulario que usan "los grandes", ello es más usual en los niños que en las niñas. Las peleas que se generan en el grupo suceden a nivel verbal y el escenario para ellas son generalmente los juegos de competencia.

El reguetton es la música por la cual manifiestan preferencia la mayoría de los niño(as), de ahí que mucho de su lenguaje sean palabras derivadas de este tipo de música: *"el día del niño va a ver un "party" en la cancha", "oiga esa niña es mera "gatita" "nosotros somos el equipo de los Daddy Yankees" "¡Aaah! entonces nosotros somos los Wisins"*.

Los temas de comunicación entre los niños(as) y sus profesoras(es) son escasos, es decir, se comunican solo con relación a los temas académicos y de las conductas en la escuela. Los niños por su parte, hacen preguntas acerca de la actividad y de las instrucciones para realizar un ejercicio.

Con la profesora titular del grupo, la comunicación es un poco más amplia pues entablan conversaciones acerca del comportamiento, de sus expectativas, de sus gustos etc. De igual manera pactan compromisos de mejoramiento. También tienen una relación cercana con el profesor de Educación Física quien les manifiesta su afecto, tiene códigos para saludarlos y además enseña una de las áreas favoritas de los niños(as). El grado de atención y participación en las clases con estos dos profesores, aumenta considerablemente con respecto a los demás.

De los correctivos usados ante un mal comportamiento el más frecuente es el llamado de atención en público. De ahí que se escuchen expresiones por parte de los profesores como: *“que pesar que con ustedes todo tenga que ser a la brava”*. Las sanciones leves se hacen con una nota en el cuaderno de disciplina, si es grave hay citación del padre de familia.

Con respecto a la comunicación de los profesores con los padres de familia, es muy poca. Los encuentros se dan para entregar las calificaciones del periodo y atender una conducta inadecuada de los niños. Las profesoras manifiestan que el bajo compromiso de los niños con el estudio se debe a la falta de acompañamiento de los padres de familia, pues *“a ellos solo les interesa mirar las calificaciones y los resultados”*.

5.1.4. Las metodologías de clase. Jornada tarde.

5.1.4.1 Generalidades en las metodologías. Jornada tarde. Posee unas características similares a las descritas en “Generalidades en las metodologías. Jornada mañana”. * Las diferencias se encuentran en que los llamados de atención de las profesoras hacia los niños en esta jornada, no se hacen atendiendo a la indisciplina y agresividad como en la jornada de la mañana. Los llamados invitan a los niños para que “repasen”, “lean y estudien en la casa”, “cojan el cuaderno en la casa”. Otra de las diferencias es que las áreas donde se ahonda por más tiempo en un tema, son ciencias sociales (con la profesora titular), español e inglés, en las cuales hay mayor participación de los niños y recordación de los temas.

5.1.4.2 Metodología en cada área. Jornada tarde.

En la clase de ciencias sociales los niños deben entrar en fila al salón. Cuando ésta es la primera clase del día, la profesora, que es a la vez la directora de grupo inicia con una oración que los niños siguen de memoria, tal vez por la frecuencia con que la repiten, o porque la mayoría de los niños profesan la religión católica.

* ...Véase el numeral 5.1.2.1... p.73

Posteriormente la profesora dice una frase que los niños siguen de memoria, como: *“Soy capaz, lo voy lograr, con mi dedicación el entendimiento voy a alcanzar”*, *“Si escucho aprendo”* etc.

En la clase se hace énfasis en que deben anotar la fecha y se revisan las tareas propuestas en la clase anterior. La mayoría de los niños participa en la lectura de las tareas investigadas. Luego, la profesora escribe en el tablero el tema que van a tratar durante la clase, por ejemplo *“Los desastres naturales”* y explica a los niños qué es un desastre natural, luego prosigue a hacer preguntas abiertas sobre el tema, *“profesora: ¿Qué desastres naturales pueden suceder? Niños: “Inundaciones”, “que se prendan las casas”, “que se caigan las casas por la lluvia”, etc.”*.

Las respuestas de los escolares están atravesadas por situaciones que han visto o vivido ellos mismos. En éstas puede verse una mezcla de la memoria semántica con la memoria episódica ya que algunos conceptos, definiciones y significados vienen a su memoria cuando narra una situación o episodio que ha tenido previamente.

Las niñas (os) con mejor rendimiento académico, aunque dan respuestas más precisas (aprendidas del libro o a partir de definiciones dadas por la profesora) ofrecen menos ejemplos y cuando la profesora les pide dar uno, se quedan meditando largo rato. Sucede lo contrario con niños(as) que aunque no dan sus respuestas con definiciones exactas, sí utilizan varios ejemplos para describir o dar una definición así no la digan exactamente.

La clase prosigue con el copiado de las definiciones en el tablero que los niños deben trasladar a su cuaderno. Cuando se escriben tales definiciones sin realizar previamente el conversatorio acerca del tema los niños simplemente copian. Ante esta acción, la profesora les pide que no escriban hasta que hayan escuchado la explicación de lo que está escrito. *“Si estoy escribiendo no puedo escuchar”* es otra de las frases utilizadas y que deben repetir los niños cuando escriben y no prestan atención a la explicación.

Es común y que la docente explique el significado de palabras que generan dudas en los niños(a). Por ejemplo, cuando les pide realizar *“un paralelo entre el campo y la ciudad”*, explica que *“un paralelo es como una especie de comparación, entonces lo que ustedes deben hacer, es una comparación entre el campo y la ciudad... que diferencias tienen, en que se parecen...”*.

El ritmo de escritura en los niños(as) es lento, presionan con fuerza el lápiz sobre el papel y constantemente se sacuden las manos *“para descansarlas”*. La cantidad de texto copiado en el tablero es moderada comparada con otras clases, ello se debe a que la docente realiza previamente un resumen del contenido propuesto en el libro guía de la clase de sociales.

Los contenidos que se trabajan son los propuestos en el libro de Ciencias Sociales de Santillana. Durante el periodo de observación los temas se refirieron a la clase de paisajes, las señales de tránsito, los desastres naturales, el comportamiento en la ciudad etc. Luego de copiar el contenido y las definiciones del tablero prosigue una actividad lúdica que requiere de movimientos sin desplazamiento. La actividad va acompañada de alguna canción como: *“conga, conga, conga que buena es la milonga vamos a ver como lo hace David y a saltar”*. De acuerdo con la profesora esta actividad intenta relajar al niño para que centre nuevamente su atención.

Cuando las canciones del juego son desconocidas por los escolares, bastan tres o cuatro repeticiones acompañadas de movimiento, para que los aprendan. Cuanto más se repite mejora la forma de hacerlo cada vez. Entre más espaciada entre clase y clase está la repetición más olvidos se dan, pero luego de repetirla consecutivamente, los niños vuelven a cantarla con fluidez.

Con respecto a estas actividades lúdicas, se observa que cuando son cortas y no todos pueden participar, varios niños se quedan ansiosos por seguir el juego durante la clase. Si después de un juego se dispersa la atención hacia la clase, la profesora dice: *“manos arriba, a los lados, abajo”*, acompañado de movimientos a los cuales los escolares responden con desgano, a menos, que dicho ejercicio tenga variaciones.

Luego del ejercicio lúdico la profesora escribe en el tablero actividades relacionadas con el tema del día, por ejemplo: *“En equipos hacer una lista con los desastres naturales”*. En la clase se utiliza la estrategia del trabajo en equipo ya que *“entre todos comparten ideas”*. Durante el trabajo la mayoría de los niños aunque realizan la actividad, se “dispersan” un poco más, juegan, conversan, etc. Además, dentro de un mismo equipo siempre hay unos que trabaja más que otros.

Mientras realizan la actividad, la profesora pasa de puesto en puesto observando el trabajo y las tareas que no han sido revisadas. Posteriormente los escolares socializan sus respuestas bajo la moderación de la profesora y después copian una tarea para la casa sobre el tema trabajado en clase.

Entre las estrategias que utiliza la docente para que los niños reconozcan cuando un tema es importante, es resaltar y escribir en dos colores las palabras importantes. La mayoría de los niños(as) lo imitan pero como no se hace explícito no comprenden para lo que se hace. Muchas niñas piensan que es *“para que el cuaderno se vea bonito”*.

Las evaluaciones son a nivel oral y escrito y son similares a las estrategias de evaluación de la jornada de la mañana. Es decir, las preguntas formuladas ponen a prueba la memoria semántica para la definición de conceptos y términos. De igual manera hay ítems de apareamiento y escogencia múltiple. Se evalúa una unidad completa que puede llegar a tener de cuatro a diez temas,

aproximadamente. Por esta razón, los días previos a la evaluación, es común escuchar expresiones como: “*¡todo lo que hay que aprenderse!*”. Al preguntar a los niños como se aprende “todo eso” se evidencia que la principal técnica de estudio es la repetición.

En las respuestas dadas por los niños, es posible observar nuevamente, la tendencia a responder desde la memoria episódica, es decir con ejemplos cotidianos que hablan de conceptos sin llegar a definirlos totalmente. Durante la evaluación (ya sea oral o escrita) es visible la ansiedad de los niños, lo mismo que al recibir los resultados de la misma.

El correctivo empleado en la clase, cuando un niño conversa o realiza una “acción indebida” (levantarse del puesto, arrebatarse el cuaderno a otro etc.), consiste en sacar al niño (a) al tablero y hacerle un llamado de atención público mientras se le insta a que se comprometa a mejorar su comportamiento.

La clase de ética está a cargo de la misma profesora del área de sociales, titular del grupo. Así que la metodología es muy similar a la clase de ciencias sociales. Leen la tarea que por lo general tienen que ver con que el niño(a) invente un cuento en que sobresalgan valores, o lleve frases relacionadas con el valor, dibujos etc. En las lecturas públicas de estas tareas, los niños (as) leen en voz baja, razón por la cual los demás pierden la atención, especialmente, los ubicados en la parte trasera del salón.

Cada vez que un niño(a) termina de leer la tarea los demás deben aplaudirlo. Es posible observar que la seguridad para leer en público de las niñas con mejor rendimiento, a las cuales llaman “las más inteligentes del salón”, es mayor. Leen en voz alta, de forma clara y fluida.

La profesora luego propone actividades que intentan involucrar a la mayoría de los niños; escribir la palabra “Respeto” en el tablero y que todos salgan a poner otras palabras que sean sinónimos del respeto. En éstas, aumenta considerablemente la participación. Luego, deben realizar una actividad a nivel individual (escrita previamente en el tablero) y se concluye escribiendo la tarea para la casa.

Cuando la profesora dice o escribe en el tablero: “*tarea, averiguar los nombres de...*” los niños preguntan: “*profe, escribimos tarea*”. Preguntas cómo esas se repiten frecuentemente pues los niños (as) esperan siempre explicaciones detalladas y precisas sobre lo que tienen que hacer. La mayoría presta atención y realiza la actividad, otros optan por preguntar a algún compañero de qué se trata y otros prefieren realizar una diferente a la propuesta en la clase.

Esta última situación, no es muy usual en la clase, pues la docente habla en un volumen alto y claro, asimismo les aclara conceptos, repite varias veces en que consiste la actividad y la explica con ejemplos.

En la clase de Ciencias Naturales los niños entran en fila al salón de clase. La profesora comienza una oración y los niños la repiten de memoria. Sin hablar escribe las actividades del día en el tablero. Ante el silencio de la profesora, los niños preguntan qué deben hacer y ésta les responde siempre con la palabra: “Lean”. Los niños dibujan, por ejemplo, un crucigrama en el que deben ubicar los tipos de energía y cuando terminan de dibujarlo se preguntan “¿Cómo se hace un crucigrama?”, “¿Qué hay que hacer?”.

Los niños (as) que saben, explican a los demás cómo deben hacerlo. Luego de conocer más o menos el procedimiento, la mayoría adivinan, literalmente, la palabra que deben copiar en los cajones (incluso prueban a escribir en los recuadros vacíos palabras como: “vertical” “horizontal”). Frecuentemente los niños se dirigen al puesto de la docente para dar una queja de algún compañero, pero ella hace caso omiso y continúa copiando o leyendo en su puesto.

Los niños conversan y adivinan las palabras que van en el crucigrama. La profesora aclara que no deben adivinar: “*No me adivinen, lean*”. Siguiendo su recomendación, los niños buscan en sus cuadernos las palabras que deben ubicar en el crucigrama pero varios que no alcanzaron a copiar el contenido del tema en la clase anterior (porque no les dio tiempo, se entretuvieron etc.), no tienen los datos necesarios para llenar el crucigrama.

La profesora escribe otra actividad en el tablero y se sienta nuevamente en silencio. Después de un rato resuelve el crucigrama. Los pocos que pudieron realizarlo comparan sus respuestas con las del tablero. Durante este tiempo, una minoría se ocupa en otras actividades mientras la mayoría intenta entender y resolver la tarea. La clase termina y los niños salen al descanso.

En otras sesiones los niños deben leer un tema en la clase pero como no alcanzan los libros para todos, utilizan tres libros de editoriales diferentes. Mientras definen quienes leen la página de tal o cual libro, pierden la atención y la instrucción no queda clara. La profesora escribe en el tablero definiciones que los niños también leen en el libro.

Como es poco el intercambio verbal en la clase, los estudiantes preguntan: “*profe, ¿Eso hay que copiarlo?*”. En ocasiones la docente escribe y da una corta explicación. El manejo de grupo por parte de la profesora es insuficiente por ello en sus explicaciones hay un nivel de ruido alto de los escolares que conversan y juegan. Los pocos atentos preguntan: “*profe ¿Escribimos eso que usted está diciendo?* La profesora les responde: “*ustedes deben estar tomando nota*”.

Otros niños dejan de escribir lo que hay en el tablero para copiar todo lo que la profesora dice, pero la velocidad de la explicación no les permite tomar las notas completas y se atrasan en lo que debían copiar del tablero. La falta de claridad en las instrucciones hace que los cuadernos de la mayoría tenga la información y las definiciones a medias, haya saltos bruscos de un tema a otro, partes en blanco y actividades y tareas a medio hacer.

En otras sesiones, la metodología consiste en que los niños luego de leer el tema de un libro, responden las preguntas de la profesora (por ejemplo, *“cuáles son los reinos de la naturaleza”*). Con las respuestas, la docente escribe categorías y palabras claves en el tablero. Posteriormente, deja de tarea leer más sobre el tema abordado en clase y una actividad.

El tipo de evaluación de la clase exige una memoria semántica pues se basa en la definición de conceptos. Dichas evaluaciones (la mayoría escritas) son de escogencia múltiple y de llenar espacios en blanco con las palabras importantes o claves de una definición.

Los correctivos empleados ante el exceso de ruido y desatención de los niños, son nulos. Cuando el grupo está fuera de control la profesora dice una frase que los niños siguen de memoria: *“cuando una persona habla se le mira, se le escucha, se le aprende, se le comprende y se le atiende”*. Esta frase surge efecto durante poco tiempo.

La Clase de religión está a cargo de la misma profesora de ciencias naturales, y aun así la metodología de ambas áreas tienen sus diferencias. Luego de la oración, los niños(as) leen sus tareas frente a los demás. Luego, la docente copia en el tablero: la fecha, el tema, el logro que deben alcanzar durante el día y la actividad que van a realizar. Posteriormente habla del tema, por ejemplo: *“La creación canta la gloria de Dios”* y lo explica, por ejemplo, *“cómo se ve la gloria de Dios en la naturaleza”*.

Durante las explicaciones, la profesora se dirige con cariño hacia los niños y pone ejemplos acerca del tema. Esto genera que algunos participen voluntariamente. Como la clase continúa inmediatamente después de la clase de ciencias naturales y es la misma docente, es usual que luego de iniciada, muchos niños (as) ni siquiera hayan realizado el cambio de cuaderno.

Luego de la explicación del tema, deben realizar la actividad propuesta en el tablero mientras les revisan las tareas. Mientras revisa, la docente hace comentarios como: *“Está muy cortica” “Debe pintar ese dibujo” “¿Qué es esto?” etc.* Luego de la revisión, ésta se sienta nuevamente y los niños continúan en sus

puestos realizando la actividad (dibujar, pintar, inventarse un cuento, narrar algo que les pasó), que por sus características goza del agrado y atención de los niños.

En la clase de Educación Física las actividades son muy similares a las del área en la jornada de la mañana. La clase inicia con una canción propuesta por el profesor y los niños la acompañan con movimientos corporales. Sobresale la relación armónica que existe entre este profesor y los niños, quienes dicen abiertamente que Ed. Física es una de sus materias favoritas, *“es la que más me gusta y me parece más mejor”*.

Durante los ejercicios de calentamiento, de manejo de la cuerda, en los ejercicios de dominio de balones (fútbol o baloncesto), se escucha la voz de aliento del profesor que pide a los niños dar más de sí y superar las dificultades. Cuando llueve, deben trasladarse a un salón común de clase donde el profesor realiza concursos como el que mejor baile, el que resista más un ejercicio (de poco desplazamiento), etc. Asimismo se reparten algunos juegos de mesa para jugar en pequeños grupos. Como éstos no alcanzan para todos, unos deben esperar su turno.

En la Clase de Educación Artística los niños tienen en un block donde realizan dibujos y un cuaderno cuadriculado para las planas, que en ocasiones colorean. La clase inicia con una canción acompañada de movimientos corporales. Luego la profesora realiza un dibujo o figura que debe ser copiada por los niños. Mientras realizan esta actividad la profesora reitera lo que deben lograr con la actividad: *“no se salgan del margen, trate de hacer la línea lo más derecha posible”, “colorea en una sola dirección”*. Después pasa por los puestos revisando el trabajo. La mayoría de los niños están atentos y disfrutan de las actividades.

En otras sesiones los niños deben llevar materiales para realizar títeres, trabajos con plastilina o material reciclable, con los cuales crean libremente. Siempre se deja unas tareas (planas) para realizar en la casa con el fin, según la profesora, de que mejoren su escritura, recuerden figuras, conozcan los colores, etc.

En la clase de informática los niños practican directamente sobre el computador. Inicialmente el profesor les explica la teoría del procedimiento para ejecutar algo en el computador, y escribe en el tablero los pasos principales. Dichos pasos deben ser copiados por los niños. Posteriormente todos van a la sala de informática donde aplican las explicaciones previas.

La mayoría de los niños intentan ingresar a juegos pero se ha establecido con el profesor que solo unos minutos antes de terminar la clase pueden jugar en el computador. Por esta razón se dan leves discusiones entre los niños por manejo del computador que debe ser compartido con otro compañero.

En la Clase de Matemáticas la profesora anota frases en el tablero como: *“sí miro y escucho aprenderé a jugar con los números” “cuando escucho: atiendo, cuando veo: comprendo, cuando hago: aprendo”*. Son frecuentes las tareas o talleres de repaso que los niños deben realizar en casa. Por esta, razón la sesión comienza con la revisión de tareas. Cuando los niños copian los talleres del libro es usual que pregunten si también deben hacer los dibujos que adornan el taller: *“¿Hay que dibujar estas estrellitas?”*. Muchos de estos talleres son llamados de repaso, pues luego de abordar un tema en la clase se pretende que cada uno lo refuerce en su casa.

La revisión de la tarea se inicia con un niño (a) que voluntariamente pasa al tablero para realizar uno de los ejercicios. Cuando la participación no es masiva (lo más común) la profesora resuelve y explica un punto del ejercicio y antes de terminarlo pregunta a los niños por el resultado. Si ningún niño sale a realizar los ejercicios, ella los resuelve en el tablero y pasa por los puestos revisando los cuadernos. Cuando se pregunta a los niños *“¿Por qué no hicieron la tarea?”* muchos contestan *“se me olvidó”*

Los niños pueden salir de clase de 10 en 10 para *“ir al baño y tomar agüita”*. Cuando tienen un bloque largo, es decir, matemáticas y después geometría, se realizan juegos de relajación y concentración: *“cuando diga uno suben la mano izquierda, cuando diga dos suben la mano derecha, cuando diga...”* en éste tipo de juegos, todos los niños participan, aunque fue posible observar que se equivocan con bastante frecuencia.

Luego de una actividad como ésta, continúan la clase. Luego se escriben los temas en el tablero y casi siempre utiliza un objeto o material para explicarlos. Los escolares deben llevar a la clase materiales como cartulina para realizar diagramas, cuadros con números o figuras. Estas actividades, como en todas las demás clases, suelen realizarlas completas los niños(as) que se hacen en las sillas de adelante.

La mayoría de los escolares presentan dificultades en el manejo del material de trabajo, es decir, que el “medio” a través del cual van a aprender una temática se convierte en el “problema” a solucionar. De esta forma muchos concentran su atención en realizar el material de apoyo mientras se pierden la explicación del tema que se supone entenderán a partir de dicho material. En este tipo de ejercicios se ven dificultades en el manejo de tijeras, reglas, colbón, etc.

Algunos de los materiales didácticos utilizados, deben ser contruidos por los niños en su casa. Como son pocos quienes los realizan, los demás dedican gran parte de la clase a terminarlos. Posteriormente la profesora utiliza este material para realizar ciertas operaciones matemáticas. Pocos niños suelen seguir el ritmo de la clase. Se distraen y los ejercicios y notas de clase quedan incompletos.

En la clase de Geometría, la metodología es similar a la de matemáticas. También se propone la construcción de materiales que exigen el manejo de instrumentos de poco dominio en los niños (tijeras, escuadras, reglas etc.). En el uso de estas herramientas y en la construcción de materiales para la clase, se evidencian procesos de la memoria procedimental.

A la hora de construir el material de trabajo se permite que los niños salgan del salón a realizarlo. Durante este tiempo conversan y evocan situaciones (películas, situaciones familiares) entre los compañeros del equipo. La profesora revisa la actividad y corrige: *“¿Por qué la figura esta torcida?” “cómo utilizaste de bien la regla en el cuaderno y mira ahora cómo están esas líneas de torcidas” “esto está mal recortado” “te quedó muy bien hecho” “En la próxima clase deben mejorar” etc.*

Luego de la explicación de un tema deben realizar un taller. Se observa que gran parte de los escolares no terminan los talleres y cuando la profesora o un compañero los soluciona en el tablero, los demás solo copian los procedimientos y respuestas.

Es usual que la profesora pregunte constantemente *“¿Quiénes respondieron ya, la pregunta número...?”* al ver que la mayoría no ha llegado hasta donde se espera, explica un ejercicio parecido al que deben responder para que resuelvan las dudas. Durante este proceso, la mayoría de los niños están realizando otras actividades como construir material, conversar, realizar un juego secreto etc.

Los ejercicios abordados en la clase tienen que ver con saber leer y escribir números de más de cuatro cifras, resolver operaciones (y problemas) con sumas restas, multiplicaciones y divisiones sencillas, componer y descomponer números, identificar magnitudes (centímetro, milímetro etc.). Las evaluaciones son acumulativas es decir, luego de abordar varios temas se realizan las pruebas. Por lo general los escolares tienen mejores resultados en un tema reciente, que en los vistos semanas atrás.

En la clase de Inglés la profesora comienza la clase cantando una canción de saludo en inglés, los niños parecen saberla de memoria aunque no sepan el significado de la letra. *“good afternon my friends, ¿how are you?”* los niños responden con energía y en voz alta: *¡Very good!* Pero al preguntar a los niños por el significado de algunas frases, reconocen no saber o dicen lo que piensan así éste no sea el significado.

La profesora copia en inglés la fecha y el tema que verán en la clase. Posteriormente acompaña el título del tema con un dibujo alusivo. Mientras, los niños conversan y atienden otras actividades. Luego, cantan una canción referida

al tema acompañado de gestos y movimientos corporales, con la que los niños vuelven a atender.

La docente les habla en inglés todo el tiempo y utiliza gestos que se aproximen al significado de las palabras (señas). Si la canción es nueva, la copia en el tablero y se propone una actividad relacionada que se trabaja individualmente. En estas actividades realizan dibujos alusivos al tema, colorean láminas o escriben varias veces una misma palabra o número (en inglés) etc. Es muy frecuente la repetición en las actividades, ya sea por medio oral o escrito y es usual que la practiquen la pronunciación repitiendo después de la profesora: *“repit after me”*.

Al terminar la actividad la profesora explica una tarea y luego la copia en el tablero, *“escriban para que no se les olvide”*. Después lee una oración en inglés y los niños deben repetirla. En ocasiones utiliza un calendario para ir ubicando la fecha y expresándola en inglés para que los niños repitan. Muchas veces el tamaño del material empleado hace que solo unos pocos puedan ver y que el resto se distraiga en otras actividades.

Cuando la desatención es generalizada se realiza el ejercicio de: *“las manos arriba, abajo etc.”*. También se utilizan mensajes que la docente escribe con letra grande en el tablero: *“sugerencias para ganar un excelente...”* cuando se les pregunta por dichas sugerencias los niños participan en su mayoría.

Entre los contenidos propuestos para la clase están: los colores, las partes del cuerpo, los números del 1 al 30, nombre de algunos animales, algunas ocupaciones y las proposiciones on-under-in. Las evaluaciones de la clase consisten en dar el significado de las palabras y conceptos utilizados en la clase. En este tipo de evaluaciones se pone a prueba la memoria semántica de los niños.

En la clase de Español los niños entran en fila hasta el salón y rezan una oración que siguen de memoria. La profesora asigna a un par de niños la repartición de los libros de español. Y todos deben leer individualmente y en voz baja una lectura asignada. Después todos leen juntos y en voz alta y luego siguen en coro la lectura con la profesora.

La profesora saca al tablero a un par de niños para leer en voz alta. Los demás deben estar atentos a la lectura de su compañero, pues cuando sea su turno debe saber en qué parte de la lectura continúa. Como leen en voz baja, los demás se quejan: *“¿Que dijo?” “¡No se escucha!” “¿Qué? ¿Qué?”*. Los temas de estas lecturas son casi siempre apartes de crónicas, ensayos etc.

La profesora les repite con frecuencia: *“los niños que saben lo que leen retienen, saben decir que leyó” “traten de abarcar todo el renglón con la vista, no lean por*

silabas” “*tengan en cuenta los signos de puntuación y la entonación*”. A los niños siempre se les ve atentos (as) a la lectura e incluso al terminar, apuestan con sus compañeros a “*quien vuelve a leer y termina primero*”. Entre las actividades propuestas en clase se encuentran las preguntas acerca del tema leído, los personajes y las situaciones de la lectura.

Cuando la clase no está enfocada en la lectura, la profesora explica conceptos propios del área como los artículos, clases de artículos, cómo se utilizan, cuándo se usan, ejemplos etc. Posteriormente los niños deben formular oraciones donde utilicen los artículos o donde pongan ejemplos del tema que se les acaba de explicar. Para ello, escribe en el tablero definiciones que los niños deben copiar.

Cuando un tema y las definiciones han sido abordados en clases anteriores se realizan preguntas que ponen a prueba su memoria semántica. De acuerdo a lo acertado o no de las respuestas, la profesora vuelve a poner ejemplos o resuelve inquietudes con respecto al tema. La participación es voluntaria, pero siempre participan los mismos niños(as).

La docente les habla claro, pausado y en un volumen de voz que permite la escucha y los niños están atentos a lo que dice. Al terminar la explicación de un tema, pregunta quién no ha entendido para volver a explicar. Ante esta pregunta los niños guardan silencio. La forma de evaluación se hace siguiendo el proceso del niño es decir, cómo evoluciona en la lectura. Asimismo se hacen evaluaciones escritas donde debe dar ejemplos de un tema visto en clase. Las evaluaciones escritas se hacen luego de abordar una unidad temática y ponen a prueba la memoria semántica.

5.2 PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES EN TORNO A LA MEMORIA. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En ocasiones, el término análisis es entendido como el proceso de codificar, de agrupar según significados, de recuperar datos. En este sentido, el análisis adquiere matices propios de tareas o procedimientos de *procesamiento y Organización* de los datos, estando relativamente aislado del ejercicio de interpretación. Para otros autores, el análisis es entendido exclusivamente como el *trabajo imaginativo y creativo de interpretación*, relegando las tareas de categorización, organización y clasificación de los datos a una fase preliminar al análisis propiamente dicho⁷⁴.

⁷⁴ GIL GONZALEZ, Teresa y CANO ARANA, Alejandra. Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características. En: Nure Investigación [En línea]. #44, Enero-febrero. Pág. 1<Disponible en: www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/concepto44.pdf> [consulta: 4 Mayo.2011]

Por las características de los datos y la metodología empleada en esta investigación, se comparte la segunda concepción. Por ello, el trabajo de análisis e interpretación de los datos están intrínsecamente relacionadas y aquí se presentan simultáneamente.

Para comenzar el análisis de las prácticas que en torno a la memoria se dan en la institución Educativa ASIA Ignaciana, es necesario conocer el fundamento o modelo pedagógico en el cual se basan teóricamente las metodologías de clase, pues estos aspectos influyen, caracterizan o marcan dichas prácticas. Según el PEI de la Institución, para el grado tercero de primaria, la Metodología Activa sería el fundamento en todas las áreas. Así mismo, las estrategias metodológicas se basarían en un Aprendizaje Activo, investigativo, comparativo, selectivo, crítico y constructivo. Por Metodología Activa comprenden el “aprender haciendo”. *

Sin embargo se observa que las prácticas son propias del modelo pedagógico instruccional, en el cual, la clase magistral y de recepción, los contenidos extraídos del libro al tablero y de este al cuaderno, hacen parte de la rutina diaria de clase. Sólo algunas áreas como Ciencias Naturales y Español en la mañana, y Ciencias Sociales y Español en la tarde, realizan actividades que intentan abstraer al niño del copiado y por medio de inquietudes, llevarlo a la participación y elaboración de los conceptos. Las áreas de educación física y educación artística por su naturaleza activa, se abordan desde las actividades lúdicas y prácticas en ambas jornadas.

La mayoría de las maestras consideran que la metodología aplicada en sus clases es constructivista, distinta a la Metodología Activa consignada en el PEI. Aparte de la diferencia conceptual y práctica entre un modelo constructivista (un paradigma) y una metodología activa, se observa que hay inexactitudes al diferenciar conceptualmente una metodología de un modelo pedagógico, y este de un modelo curricular. También se percibe la creencia por parte de algunas maestras, que al realizar actividades lúdicas dentro de la clase y no imponer la disciplina por medio del castigo como en la pedagogía tradicional, se cumple con los objetivos de un modelo constructivista.

En las dinámicas de clase se observa que el conocimiento ya viene estructurado y listo en los libros, por ese motivo no requiere de modificaciones y debe ser llevado al cuaderno para que luego el niño lo traslade a su mente. En este sentido la memoria es la que asegura la permanencia o no de tales contenidos y la adquisición del conocimiento es externa, llevado a la mente del niño a través de la información de datos y hechos ya elaborados.

* ...Véase el numeral 2.2.2... p. 24

El niño(a) tiene un aprendizaje por recepción, pero ignora cómo se ha construido ese conocimiento (dónde, cómo, por qué y para qué). Aun así, se percibe el esfuerzo de algunas profesoras, como las directoras de grupo de ambos grados de Tercero, por realizar actividades que motiven la participación y lleven al niño a reflexionar y comunicar qué entienden acerca de los conceptos trabajados en clase. Otro aspecto importante en las prácticas observadas, es el énfasis que se da a mantener el orden, el silencio y la disciplina en los escolares, tema que ocupa las reuniones de los profesores.

Es pertinente aclarar que el aprendizaje por recepción no es necesariamente contraproducente. Desde las teorías de Ausubel este aprendizaje puede llegar a ser significativo, siempre y cuando los métodos expositivos de los maestros tengan contenidos que sean potencialmente significativos para los escolares, es decir que tengan una coherencia interna y una secuencia lógica.

Al respecto, se identifica que los temas vienen compactados en unidades y se abordan en una, máximas dos sesiones. Posteriormente continúan con una nueva unidad y no es usual que se relacione o asocie con la anterior sólo hasta el momento de la evaluación, donde el escolar debe hacer el empalme y el ejercicio analítico y comprensivo para dar coherencia a los temas fragmentados que ha visto en clase.

En este sentido es preciso retomar algunas ideas de Alonso Takashi*, cuando sugiere que para que el aprendizaje de conceptos y procedimientos se lleve a cabo, es necesario que el aprendiz solucione una serie de problemas planteados en el medio, pues son los repetidos intentos de solución y eliminación progresiva de los errores, los que permiten la fijación en la memoria y se dé el aprendizaje.

El tiempo utilizado para abordar cada tema, no permite que se instalen problemas en los que el sujeto tenga tiempo de ensayar posibles caminos y solucionar de manera progresiva las dificultades que se le presentan. El tiempo, reducido aún más por el énfasis puesto en el control del orden y la disciplina, desemboca en la misma práctica de copiado que impide la acción, el ensayo y los intentos del escolar para reforzar y comprender los saberes.

Es evidente que la Metodología Activa propuesta en el PEI o la llamada por las profesoras, metodología constructivista, donde el “aprender haciendo” induciría a la práctica, al ensayo y error del estudiante y de las mismas profesoras; no hace parte del fundamento teórico-práctico real que sustenta las clases. En este escenario, la memoria, específicamente de los niños, sustenta los conocimientos que son puestos a prueba en las evaluaciones escritas y orales. La comprensión y el análisis que se exige a los escolares en su participación de clase y en las

* ...3er. Parágrafo en 4.6...p. 57

evaluaciones, no se aborda durante su proceso. Se le exige que comprenda y analice de cierta forma, pero no sabe cómo hacerlo.

Si bien, la memoria es un proceso postulado que se da a nivel neuro-psicológico y no algo directamente observable, los comportamientos y conductas humanas como aquellas relacionadas con el recuerdo y olvido de conceptos, episodios y procedimientos, dan pistas sobre esta facultad. Por esta razón es necesario valerse de algunas teorías y sus conceptos para interpretar estas conductas y prácticas con respecto a la memoria y en este sentido, el presente análisis cuenta con los estudios recopilados por José María Ruiz Vargas en torno a los subsistemas de memoria (semántica, procedimental y episódica)*

La imposición constante del silencio, la disciplina y el traspaso al cuaderno de los contenidos, dificultan un poco la observación de las manifestaciones de la memoria en las dinámicas de clase, pues a través de los recuerdos verbalizados y de las acciones, se hacen evidentes. Cabe aclarar, que la memoria está presente en cada uno de los movimientos y pensamientos de niños y maestros aun cuando están en quietud y silencio. Tal situación responde a que la memoria se manifiesta tanto de manera explícita, consciente y directa como de una manera implícita, inconsciente e indirecta.

Por esto, la recuperación y el uso de la información de la memoria no siempre van acompañados de experiencia consciente, también se revelan datos y tareas en ausencia de su recuerdo consciente.** Las clases que brindaron información acerca de cómo se hace presente la memoria a través de los recuerdos explícitos, son aquellas que permiten *la participación* de los niños a través de *preguntas y respuestas* acerca de un concepto, definición o apreciación de algo en particular. Especialmente, las preguntas que parten de la exposición de un tema de interés para niños y profesoras.

También se analizan las prácticas donde los niños siguen *procedimientos para alcanzar un resultado, acción o un producto*. Estas actividades de “aprender haciendo” que permiten la manifestación de una memoria implícita, no son frecuentes en todas las áreas. De igual manera, por la frecuencia con que se presentan, se tuvieron en la cuenta los recuerdos y evocaciones que salen de *la conversación* espontánea (memoria explícita), entre los niños, entre las profesoras y entre profesoras y niños(a).

*...Existen unos subsistemas de la memoria a largo plazo como la memoria procedimental, la memoria semántica y la memoria episódica que producen una serie de comportamientos externos en los cuales es posible apreciar características del subsistema de memoria empleado y la recurrencia a uno más que otros en las prácticas escolares. Para ampliar el tema...Véase el numeral 4.3.1 y numeral 4.3.2 ... p. 42-43

** ... Véase el numeral 4.3.2....p.43

La observación en las evaluaciones y sus resultados, también es fundamental para el análisis de las prácticas en torno a la memoria, pues se aprecia que no son las capacidades comprensivas y analíticas que los niños invocan en las pruebas, sino las memorísticas. De esta manera el aprendizaje tiende a estar fundamentado en la adquisición de respuestas que luego ellos deben evidenciar que conocen. A continuación, estas prácticas son traducidas en categorías que se abordan a lo largo del presente análisis e interpretación.

5.2.1 Las memorias presentes. La memoria es un sistema de procesamiento de la información complejo donde interactúan simultáneamente, recuerdos de tipo semántico (conceptos), procedimental (procedimientos) y episódicos (episodios). Fue posible observar que en las dinámicas de clase estos subsistemas de recuerdos se manifiestan unos más que otros y aparecen de manera espontánea o no, de acuerdo a motivaciones personales y a las estrategias y metodologías propuestas por las profesoras. El nivel de participación motivada por algunas actividades propuestas en clase, permitió identificar en los recuerdos explícitos de maestros y niños, algunos de estos subsistemas durante la jornada escolar.

5.2.1.1 La memoria que se evoca en la conversación y la conversación que se conserva en la memoria. Las clases que generan mayor participación, llevan a la *conversación* espontánea entre niños y profesoras. En la conversación, la memoria se manifiesta principalmente a través de recuerdos propios de la memoria episódica (episodios de la vida de los sujetos) que permiten el intercambio de ideas y situaciones que al mismo tiempo, se conservan en la memoria de profesoras y niños(a), *“yo me recuerdo que día, que la profesora nos contó una cosa sobre los paseos para cuidar la naturaleza, y yo le conté cuando fui a... tan bueno ¿cierto?”*.

La lectura, narración de cuentos o de una situación real para introducir o ejemplificar un tema de clase, genera una serie de preguntas que eleva el nivel de participación y conversación entre profesores y escolares. Los niños manifiestan abiertamente que disfrutan esta metodología y formulan preguntas y respuestas donde su memoria se pone a prueba. La participación aumenta cuando se habla de los sucesos principales de un cuento o de una situación, las características o actitudes de los personajes, el lugar, el clima dónde estaba, lo que aprendió el protagonista de la situación, etc.

En esta metodología, que conviene aclarar no sucede en todas las áreas y en todas las clases, las preguntas formuladas casi siempre por las profesoras, obtienen respuestas muy acertadas de parte de los niños, y se identifica su

relación con la memoria episódica*. En las respuestas de los niños, y en menor medida de algunos profesores, se evidencian: los acontecimientos principales de la historia en los que aparecen situaciones similares a las de su vida cotidiana, las características de un lugar al que fueron y es parecido al de la historia, las acciones que realizó un personaje para descubrir algo y que se asemeja a una situación parecida en sus vidas, experiencias propias relacionadas con fenómenos o acontecimientos naturales, etc.

Estas evocaciones se relacionan siempre con recuerdos sensoriales y emocionales (frio, calor, dolor, miedo, alegría, rabia, esperanza, sorpresa), ello obedece no sólo a la proximidad que profesores y niños sienten con el tema sino por la forma en que fue introducido (mediante una historia, narración de situaciones que luego permite la conversación). En este sentido, cada vez que las profesoras introducen o ejemplifican un tema que responde a una necesidad, inquietud o interrogante de los niños, su participación aumenta y evidencian sus saberes previos para con el tema.

De acuerdo con esto, la memoria no es un proceso estático de datos que se guardan para el momento en que alguien pregunte por ellos, como en un examen, sino que aparece en las conversaciones donde relaciona y transforma la información que debe recordarse para compartir con el otro. En la conversación, que se da sin presiones, se evocan aspectos significativos y permite aflorar espontáneamente los saberes previos con respecto al tema o concepto. Cuando el tema, aunque sea nuevo para los escolares, se presenta de esta manera, el niño lo relaciona y enlaza con algún saber que ya tenía y esto le permite abordarlo con más confianza, seguridad e interés, este último fundamental para su recordación.

En la conversación, los aportes de los niños hacia el tema, se fundamentan en el recuerdo de experiencias propias y episodios relacionados con su vida cotidiana. Por ejemplo, la evocación de las características de un objeto cotidiano para realizar una adivinanza, eleva su interés y participación:

Ej: “Tengo dientes y no como,
Amiga del pelo soy,
Subo como mico
Y me deslizo sí señor”. La peinilla

La memoria se presenta aquí, como la capacidad de hacer asociaciones significativas entre la información que presenta las profesoras y la información que

* La memoria episódica se refiere al recuerdo de los acontecimientos pasados de la vida de una persona. Almacena la biografía de cada uno y los sucesos vividos personalmente y a través de los recuerdos se re-experimenta y revive en el aquí y ahora, algo que nos sucedió en otro momento y lugar. ...Véase numeral 4.3.2...p.44

el escolar trae consigo, que por lo general está relacionado con episodios y experiencias concretas, más que con conceptos inusuales en su entorno.

Si la estrategia en la que un cuento, historia o situación narrada desata la participación y los recuerdos o saberes previos con respecto a un tema, ¿por qué no se hace más frecuente en las clases? De acuerdo con lo observado, los niños motivados por el tema de conversación, saltan de un recuerdo a otro, se desvían del tema inicial, regresan, generan polémica por las apreciaciones del otro, en fin, muestran comportamientos que las profesoras asumen como “la indisciplina” que deben detener.

Esta “indisciplina”, sumado a la cantidad de temas que la profesora debe abordar por unidad, requiere una mayor inversión de tiempo que el fijado. Por esta razón, en las clases son pocos los espacios para la conversación, un ejercicio propicio para la aparición de recuerdos episódicos. Si bien estos recuerdos no son frecuentes en las clases, no significa que fuera de ellas ocurra lo mismo. Por el contrario, son muy comunes en la conversación de los niños, “susurrada” durante las clases y espontánea en descansos.

En este sentido, se observa que hay una constante disposición para conversar sobre su cotidianidad, no de temas escolares. Conversan, rememorando lo que les sucedió el fin de semana, cómo los tratan en su casa, los acontecimientos de su barrio, el último juego que les regalaron, la última “parada” o maroma que aprendieron, a dónde fue y que hizo en el paseo, o los sucesos que vio en una película, programa o telenovela.

Tales recuerdos espontáneos tienen dos características, la primera, es el recuerdo constante de sus experiencias fuera de la escuela, la segunda, que los recuerdos están relacionados principalmente con las emociones de dolor, alegría y temor. A continuación se plasman algunas expresiones que son frecuentes y que permiten entrever este subsistema de memoria relacionado con experiencias o episodios de su vida cotidiana.

De dolor: *“Ayayay, como mi mamá, que el domingo cogió el cable de la parabólica y me dio una pela así tin, tin, tin”* (acompaña lo que dice con gestos).

“El sábado que estaba jugando “yeimis” en la cancha me pegue una caída miya que casi se me quiebra la pierna, mire”. La otra niña le contesta: “yo una vez también me caí cuando iba pa’la iglesia y llegué a la casa toda raspada y mi mamá casi me pega...” En la conversación el recuerdo de un niño, desata recuerdos en el otro.

“...Mire como quedé, es que ayer me pegué una caída saltando, yo estaba con...”

“Una vez que yo dormía con mi mamá, dormido le pegué y ella me cogió así...”
(Hace el gesto de halar de pelo), yo me desperté y hay mismo me tiré de la cama, oiga y casi que me quiebro...dormido”

“Cuando me caí de las escalas yo me abrí la frente y me llevaron al centro de salud... me hicieron siete puntos...”

“Mi abuelito me enseñó a coser y a mi abuelito lo mataron unos bandidos. Yo me acuerdo que estábamos en la casa de mi abuelita porque ella estaba enferma, cuando por la noche llegó Marina y nos dijo... yo me acuerdo de la ropita que le pusieron cuando estaba muerto, que pesar, tenía una camisa...”

De temor: *“A mí eso no me gusta, el otro día que me sacaron una muela, eso se siente como una hormiga y yo grite y lloré...”*

“Yo estaba en la plancha con unos amigos y vi pasar una cosa negra, ay parece que miedo porque...”

“Cuando yo me perdí me buscaron por todos lados y no me encontraron entonces me puse a llorar y...”

“El otro día por la noche yo fui a hacer chichí y oí un ruido y mi mamá también, y dijo que era una bruja con alas de gallinazo y mi mamá le dijo que viniera por sal y a los días vino una señora...”

“Cuando fui al cementerio a sacar los guesos de mi tío, ay parcero, allá había un frió y las tumbas estaban llenas de yerbas y yo pisé una tumba que estaba toda tapada...”

“¡Ay que susto! Yo me fui el otro día para la montaña del terror, yo sé que eso es de mentiras y que hay gente disfrazada, pero cuando yo llegué...”

“A una señora la mataron por mi casa y yo vi cuando la sacaron los policías, que miedo muchacha... y a una niña la...”

“Mi papá es muy ¡Mmm! “estrito”. A las seis de la mañana me dice ¡Levántese! Y a mí eso me da mucho problema... pero si no me levanto ¡Ay! ¡Ay! ¡Ay!”

De alegría: *“el día que me regalaron el play yo estaba sano, estaba en la casa de mi mamita, y estaba estrenando y todo, una pinta que mi mamita me regalo y por la tarde llegaron mis tíos, mis primitos de Caldas y mi mamá trajo arroz chino...”*

“Cuando fuimos a los charcos de Barbosa... yo tiré charco toda la tarde y hicimos sancocho y mi tío Joaquín se tiraba de una cosa toda alta y mi mamita le gritaba que no juera tan loco...”

“En diciembre yo me puse toda bonita, me estrene la ropa que me trajo el niño dios, un capri con una blusita que tiene unas cositas pa’ amarrar”. La otra niña le contesta: “Ahh! de las que se pone “Mía” la de RBD que son como con unas tiritas, yo también tengo una de esas”

“¡Ay! a mí me gustó tanto ese día, mi mamá me llevo al centro pa’ que me tomaran una foto”

En cuanto a los recuerdos episódicos relacionados con el dolor, estos se refieren principalmente a las lesiones físicas (caídas, golpes y accidentes) y donde se evidencia el miedo a perder la vida o una parte de su cuerpo. El recuerdo de episodios dolorosos por causas emocionales no es frecuente en las conversaciones de los niños.

Aun así, se aprecia en la entrevista individual, que al indagar por *el recuerdo que menos le gusta*, este se relaciona con dolores emocionales. En primer lugar se encuentra las peleas y separación de sus padres y en segundo lugar, la muerte de un ser querido. También aparece con frecuencia en sus conversaciones espontáneas, el temor que sienten ante sucesos paranormales que vivieron o les narraron (sobre brujas, fantasmas, espíritus, monstruos). Otros recuerdos que sobresalen en las conversaciones y se evidencian en la entrevista son los episodios de alegría.

Ante la pregunta por los recuerdos alegres, manifiestan los relacionados con las fiestas, los regalos y los paseos familiares. En estos, es usual que los niños evoquen muchos detalles sensoriales como el sabor de la torta, el olor del regalo, el color de la ropa que tenían, el clima que hacía, la música que oyeron, las personas que los acompañaron, el orden de los sucesos, etc. Así, la memoria aparece como la capacidad de hacer asociaciones significativas, entre temas y experiencias que son de interés para los sujetos y que están relacionados con su vida cotidiana fuera de la escuela (la relación con sus padres, familia y amigos; los temores al daño físico; acontecimientos de alegría como fiestas, regalos y paseos.).

Por otro lado, se encuentran los recuerdos de las profesoras, y al igual que el niño en su conversación espontánea, tienden a los recuerdos de tipo episódico más que a reflexionar de temas académicos con los demás profesores. Sus conversaciones se hacen en privado y suelen permanecer callados en la sala de profesores, cada uno revisando sus notas y leyendo. En la entrevista realizada a las profesoras se identifica que sus recuerdos espontáneos y conscientes tienen que ver con situaciones familiares y eventos de su cotidianidad principalmente.

Como expresan las profesoras, estos recuerdos están relacionados con diversas emociones: *“La parte emocional es la que más recuerdo, eso se asocia todo el tiempo con lo que estoy haciendo”, “Me asaltan muchísimo los recuerdos personales, emocionales, a veces los laborales...”, “¡Antes quisiera no recordar! Para olvidar ciertos episodios... lo que más yo evoco son las emociones y los detalles de las cosas... es más, en la noche es cuando más evoco... me vienen recuerdos... también repaso lo que hice, por qué lo hice, por qué no lo hice, si lo hice bien... en fin...”*, *“Me asaltan muchísimo los recuerdos personales, emocionales, a veces los laborales...”*, *“Recuerdo todo, las tareas y sobre todo recuerdo asuntos emocionales... ¡mm! Las emociones priman más.”*

Después se encuentran los recuerdos relacionados con las obligaciones laborales (traer un documento, dejar las llaves del salón en tal lado, recordar la fecha de la reunión, pasar la planilla antes de tal hora etc.) y las diligencias que deben realizar fuera de la escuela.

Se identifica que cuando en las clases se abre un espacio para la conversación sobre un tema, la actitud de la profesora también cambia, se muestra más afable y se permite compartir sus propios recuerdos de una experiencia significativa con los niños. La diferencia con respecto a los recuerdos de los niños, radica en que los suyos, están encaminados a ejemplificar o ambientar el tema de la clase. Aun así, por la dinámica de la conversación, estos recuerdos suelen alejarse un poco del tema y los niños al escuchar se motivan a contar sus propias experiencias.

Cuando las profesoras durante la clase comparten recuerdos significativos de su vida cotidiana, la reacción de los niños es de sorpresa, pues, como manifiestan algunos, *“las profes solo hablan de cosas para uno aprenderse”*. Por ello, no es usual que demuestren emociones distintas a estar disgustadas por la indisciplina, o que en sus discursos de clase sean neutrales mediadoras del contenido de los libros. En la dinámica de la conversación el niño se arriesga más a dar sus aportes e incluso, ensaya varias veces proponiendo lo que piensa hasta que logre una aprobación por parte de la profesora o de los compañeros.

Las profesoras por su parte, se muestran más tolerantes ante el ensayo-error de los escolares, fundamental para la práctica que permite la retención y el aprendizaje significativo. Así mismo, en este intercambio, salen aportes que le permiten a la docente retroalimentar el tema y profundizar en él, pues con las preguntas también vienen a colación temas o conceptos que, o no recuerda o no son de su conocimiento. Cuando esto sucede, asume la misma posición del niño, reconoce que debe investigar para despejar sus dudas y luego compartir sus hallazgos con los escolares.

Allí aparece la reflexión como un ejercicio donde se recuerda y evoca voluntariamente un tema o situación para pensar sobre él. Esto hace que el intercambio, sea enriquecido con mayores detalles que permitan comprenderlo y recordarlo. Cuando los recuerdos episódicos resultan de la reflexión de un tema de clase, se identifica que los profesores y los niños comparten referentes culturales-emocionales que los unen más de lo que ellos piensan y que suscitan un mayor interés por aquello que el otro tiene para decir.

En la conversación, la evocación de episodios significativos y la retención de esta información es más ágil y duradera que cuando se interroga por aquella que no es significativa. Se identifica también que las emociones relacionadas con el temor, el dolor y la alegría que se repiten constantemente en los recuerdos episódicos de los niños, están ligados a situaciones frecuentes que se presentan en su entorno. Sucede lo mismo con las profesoras quienes manifiestan que la recuperación de recuerdos y episodios significativos es casi inconsciente.

Al respecto, la profesora Titular del grado tercero en la mañana, quien goza del respeto y la buena opinión de los niños por sus clases, identifica que sus recuerdos están ligados a episodios emocionales. Expresa que *“los niños también*

recuerdan mucho sobre el suceso que pasó en el barrio, sobre el suceso violento... aquí vienen contando “¡eh! lo que pasó por mi casa...” Ellos recuerdan hechos emocionales. Eso me he dado yo cuenta con los niños, que son muy emocionales y eso influyen en su aprendizaje...a ellos les falta afecto y cuando uno les da afecto puede negociar con ellos y ellos aceptan ese liderazgo de uno... Mejor dicho donde entre todos reflexionáramos sobre esto... hay que reflexionar, es un pasito pequeño pero es un pasito.”

Los recuerdos episódicos se relacionan fuertemente con el bienestar físico y emocional, relevantes para la adaptación de los niños (as) al entorno que comparten, en este caso, su barrio. Un ejemplo se encuentra en el temor de los niños a las caídas y accidentes. Si se analiza las características que presentan las calles del barrio (aceras irregulares o inexistentes, barrancos, calles compartidas por peatones y vehículos etc.) se encuentra una posible causa en la reiteración de este tipo de recuerdos. En la entrevista se identifica que al evocar los recuerdos dolorosos, resaltan situaciones como la separación de sus padres o la muerte de un ser querido, eventos que ocurren con cierta frecuencia en su comunidad.

5.2.1.2 El contenido que la memoria no contiene. De manera contraria, la participación en clase se reduce considerablemente cuando la profesora formula preguntas relacionadas con la *definición de un concepto* o la inferencia de un tema a partir de una lectura. Si las preguntas exigen como respuesta el significado de una palabra, el nombre de un fenómeno que se ha copiado en el cuaderno o una definición pre-elaborada, etc., el lazo de la conversación se rompe y los niños manifiestan una ansiedad similar a cuando presentan una evaluación.

Las preguntas dirigidas a que el niño conceptualice, defina, de cuenta de datos e información propia de las temáticas de clase, son las más frecuentes en el aula y ponen a prueba la memoria semántica*. Ej: “Profesora: ¿Qué es la nieve? Niño: *Es el agua en estado sólido.* Profesora: ¿Qué son las estaciones? Niño: *Son cambios del tiempo. Y hay varias estaciones, otoño, invierno, verano y primavera.* Profesora: ¿Qué es el otoño? Niño: *Es una de las 4 estaciones”.*

Los recuerdos de tipo semántico son menos frecuentes en la conversación espontánea de los niños (as), y cuando se dan, vienen por las preguntas formuladas en clase y en las evaluaciones. Sólo algunos responden de manera acertada al criterio de las profesoras, generalmente son siempre los mismos niños, considerados por sus compañeros como *“los más inteligentes del salón”*, *“los que se aprenden todo lo que hay en el cuaderno”*. En la jornada de la mañana

* La memoria semántica se refiere al conocimiento del mundo y representa la información organizada, como hechos, conceptos y vocabulario. Es independiente de la situación durante la cual se adquirió el conocimiento, así, esta no se refiere al recuerdo de sucesos particulares del pasado... Véase el numeral 4.3.2...p. 44

paradójicamente, “los más inteligentes” son al mismo tiempo, los niños con más anotaciones por “indisciplina” y “mal comportamiento”.

Salvando las excepciones mencionadas anteriormente, la mayoría de los niños en sus respuestas, no definen el concepto sino que se acercan a él por medio de asociaciones próximas a su realidad, por ello describen imágenes o sensaciones en torno a este.

Ej: “profesora: ¿Qué es el otoño? Niña: caen otoños, hay viento... y el invierno es cuando llueve y el cielo es oscuro. Profesora: ¿Qué es el verano? Niño: ¡Que calor! La profesora le pregunta nuevamente: ¿Pero qué es? ¿Qué es el verano? El niño responde: Que: ¡que calor!”

Tras la pregunta: “¿Qué es un trineo?” Fue posible escuchar respuestas como:

- *“Es lo que lleva Santa Claus”*
- *“Es una sillita decorada”*
- *“Es como una carretilla con unas llantas de cuchilla”*
- *“Eso es de la navidad”*

A continuación se analizan distintas respuestas de los niños ante preguntas que ponen a prueba su memoria semántica y que tienen como fundamento el repaso de temas vistos en clase:

1. Si el niño(a) no sabe o no recuerda la respuesta, se abstiene de responder. Esto le genera gran tensión al escolar por el reproche que viene de la mayoría de las profesoras: *“es que si no cogen el cuaderno en la casa como van a saber”*. Ante la ausencia de respuestas de la mayoría de los niños, algunas profesoras utilizan la estrategia de decir la primera sílaba de una palabra para que los niños la recuerden y completen.

Ej: Profesora: “¿la ciudad está dividida a su vez en... ba... ba...?” Niños: “rrios, barrios”.

2. El niño no sabe la respuesta y comienza a lanzar palabras o términos que no tienen que ver con el tema. Este comportamiento se da especialmente en las clases donde los niños sienten confianza con la profesora. A esto las profesoras le llaman “Adivinar”. Profesora: *“no es adivinando” “no me adivinen”*. Cuando están interesados en el tema intentan probar sus respuestas por ensayo-error hasta lograr la aprobación de la profesora. Por lo general los niños no aciertan en estos intentos, y de hacerlo, muestran dificultad para dar las comprensiones del término, concepto o definición.

3. El niño(a) se acerca a la definición pero no es igual a la consignada en el libro o cuaderno. En este tipo de respuesta se observa que el niño dice con palabras distintas lo que comprende del concepto y alcanza a explicarlo. La mayoría de las profesoras descartan estas respuestas y le piden recurrir al diccionario o al cuaderno para aprender su definición exacta. Profesora: *“Luego de escuchar este*

cuento, quien me dice ¿Qué es un hada?” Niño: *“una viejita que hace magia”*. Profesora: *“mejor busque en el diccionario”*. En la respuesta del niño se ve una aproximación desde su propia experiencia a la interpretación del significado.

4. El niño(a) dice la definición exacta del concepto trabajado en clase. Esto no sucede en la mayoría de los niños y generalmente son los mismos.

Como se mencionó anteriormente, las preguntas del tipo: *“¿Qué son las señales de tránsito?”*, obtienen pocas respuestas pero sucede lo contrario cuando se les pregunta: *“¿Para qué sirven las señales de tránsito?”*. Las respuestas acerca de la utilidad, uso o función de las cosas, despiertan un interés especial en el niño por dar sus aportes: *“para que los carros no se choquen”* *“para que no lo atropellen a uno”* etc. En este tipo de ejercicio, recurre a los recuerdos de sus propias experiencias con la utilidad, uso o función de aquello que le preguntan porque le es familiar y lo reconoce.

Otro fenómeno reiterativo se da cuando al exponer un contenido o concepto, la profesora pregunta por aquello que acaba de explicar y recibe por respuesta: *“no sé”* ó *“se me olvido”*. Durante la observación surgió la pregunta de si sucede el mismo fenómeno cuando la profesora apoya su explicación con un dibujo o material concreto, por ejemplo, de un rectángulo, y luego pregunta qué es un rectángulo. Luego se identificó que, pese a que el niño demuestre mayor interés si la explicación está apoyada con imágenes o un material concreto, sucede un fenómeno parecido, la mayoría muestra dificultad para *definir* aquello que acaban de explicar.

Aun así, se evidencia una diferencia entre la explicación de una definición o concepto sin imágenes o material concreto, y una explicación que sí los tenga y refuercen la explicación. Esta diferencia radica en que el niño, aunque no defina el concepto tal cual lo ha copiado y escuchado, si recuerda y reconoce la imagen o material que le sirvió de soporte a la explicación. Así, cuando la profesora luego de utilizar una imagen del rectángulo, cambia la pregunta *“¿qué es un rectángulo?”*, por *“¿qué objetos en el salón tienen esta forma de rectángulo?”*, los escolares asumen la pregunta como un juego y reconocen la figura en objetos concretos (el tablero, el pupitre, una cartelera etc.).

Esta identificación visual del rectángulo en la exposición de la profesora, más los saberes previos acerca de la figuras geométricas les permite el *reconocimiento* de la figura en objetos concretos. En el reconocimiento una información es recuperada por la memoria cuando es presentada de nuevo ante nosotros porque ya se tenía una información previa de aquello que se vuelve a presentar.

Apoyando este análisis en algunas posturas del aprendizaje significativo, el cerebro no acepta un dato sino es por algún propósito biológico o psicológico y busca siempre unir los datos nuevos con otros previamente instalados en la

memoria. Así mismo, acepta con mayor grado de satisfacción aquello que cubre una necesidad. Si se analiza esto con detenimiento, podría decirse que para estos niños no es una necesidad fundamental dar la definición de lo que es un rectángulo, puesto que esto no es vital para sus actividades diarias de supervivencia y por tanto no ocupa su mente con estas reflexiones.

Con respecto a esta explicación escueta y de acuerdo con el imaginario colectivo de las profesoras aparece la pregunta: ¿Pero sabiendo que tener o no estos conocimientos aseguran o frenan su éxito en el futuro académico y profesional, no deberían mostrar los niños mayor interés en adquirirlos y conservarlos?. Pues bien, sin el ánimo de dar respuestas concluyentes, se identifica que para la mayoría de los niños, hay otros conocimientos que consideran más importantes para su vida en el contexto donde crecen, y estos se evidencian en las conversaciones donde surgen recuerdos de la memoria episódica*.

En el entorno familiar y en las conversaciones cotidianas de los escolares no es usual que se interrogue por conceptos, de modo que no está familiarizado con este ejercicio ni con los temas escolares, en escenarios que para ellos son más significativos que la escuela. Aun así, al contar con materiales concretos o imágenes en las explicaciones de clase, el niño no solo muestra mayor interés por el tema sino que recuerda la imagen y se aproxima con sus propias palabras al concepto, especialmente cuando se invierten tres o más sesiones para abordar el tema (que no es lo usual). Así, el tiempo invertido en un tema se convierte en un factor para que el niño se apropie mejor de un saber o no.

Se confirma aquello de que “cada uno tiene el máximo de memoria para lo que le interesa y el mínimo para lo que no le interesa” al decir de Schopenhauer*. Se identifica que los datos o conceptos académicos se alejan del ámbito significativo del niño, no tanto por el concepto en sí mismo, sino por la forma en que es transmitido. Por esto, no es preciso satanizar todos los conceptos, datos e información que se brinda en las aulas, ya que muchos, cuando son apropiados por los niños de manera significativa, enriquecen su vocabulario y por ende, complejizan su pensamiento y la manera de explicar fenómenos de su realidad cotidiana.

Con el ánimo de entender mejor el fenómeno de la dificultad para recordar conceptos y definiciones en los escolares (luego se aborda con los profesores), es importante recordar que los niños(a) de tercero se encuentran entre los 7 y 9 años de edad. Siguiendo los análisis realizados por Luria**, citado en el marco teórico

* ...Ver numeral 5.2.1.1... p.103

* SCHOPENHAUER, Arthur. Frases de Arthur Schopenhauer. En: Proverbia.net 2009. [En línea] [Consulta: 17 mar. 2011]. Disponible en: <<http://www.proverbia.net/citastema.asp?tematica=87>>

** ... 1er. Párrafo en 4.7... p.62

de esta investigación, el desarrollo de la memoria en la infancia sufre grandes cambios y el niño preescolar en sus primeros, aunque tenga gran potencial para memorizar, aún no es capaz de organizar, seleccionar y utilizar voluntariamente la información que requiere en un momento dado.

Este fenómeno va cambiando con los años, es decir, que un niño(a) en edad escolar ya comienza a tener mayores capacidades para manejar voluntariamente su memoria y valerse de ella para evidenciar sus conocimientos, especialmente en metodologías de clase que exigen la definición de conceptos y ponen a prueba su memoria semántica. ¿Estarán los niños del grado tercero, la mayoría con ocho años de edad, preparados para elaborar y conservar numerosos y variados conceptos escolares?

De acuerdo con lo que plantea Vigotsky*, el pensamiento infantil se apoya en la memoria, específicamente en los recuerdos de imágenes y sensaciones que hay entorno al concepto, y esa determinación de los conceptos se basa en los recuerdos. En este sentido, es necesario retomar algunos planteamientos de Piaget, abordado en el marco teórico de esta investigación**, con respecto al desarrollo del pensamiento infantil en esta edad (7-9 años). Aquí, las operaciones de la inteligencia son únicamente concretas, no se refieren más que a la realidad en sí misma y a los objetos tangibles que pueden ser manipulados y sometidos a experiencias efectivas.

Cuando el pensamiento del niño se aleja de lo real, es porque sustituye los objetos ausentes por su representación, pero esta representación siempre va acompañada de creencia y equivale a lo real. Así, cuando a un niño en esta etapa se le pide que razone sobre hipótesis, sobre enunciados, definiciones puramente verbales de los problemas, cae en la intuición pre-lógica de los más pequeños. En este periodo solo se pueden adquirir las clases menos complejas de conceptos secundarios, no demasiado alejadas de la órbita de su experiencia personal, como postula Ausubel.*

Esto explica en parte, la tendencia de los escolares a recordar más fácilmente aquello que les presenta mediante imágenes o materiales concretos alusivos al concepto, que grafican un procedimiento o donde vinculan los conceptos a los recuerdos de las propiedades de los objetos o a las situaciones de una realidad concreta (recuerdos de lo que ven, tocan, huelen, sienten).

Es una paradoja que se le exija memorizar conceptos cuando apenas comienza a estructurarse en el escolar el empleo de los mismos, y que se exija destreza en sus definiciones, cuando aún carece de un amplio vocabulario, que entre otras

* ...6to. Parágrafo en 4.7... p.63

** ...11avo. Parágrafo en 4.7... p. 64

* ... 21avo. Parágrafo en 4.7... p. 65

cosas también está ligado al contexto familiar y cultural en el que vive el niño. Y si bien el niño se vale de estrategias para memorizar mecánicamente los conceptos e información, y demuestra que los sabe en las evaluaciones, estos permanecen sólo un corto periodo de tiempo. Este ejercicio (memorización mecánica) predispone negativamente al escolar contra estos conocimientos por la forma en como fueron supuestamente aprendidos.

Tal predisposición negativa en contra de los conocimientos escolares provoca al mismo tiempo, que el niño no conserve el significado de ciertos conceptos y que se frene la ampliación del lenguaje, indispensable para establecer conexiones o relaciones con nuevos conceptos, expresarse y complejizar su pensamiento.

El desconocimiento de algunos conceptos le dificulta al sujeto realizar procedimientos que, aunque sabe, no reconoce por falta de claridad del concepto que los define, designa o nombra. Por ejemplo, cuando la profesora plantea en un ejercicio “reflexionar sobre la lectura”, y el niño tiene dudas o desconoce el significado de “reflexionar”, se dificulta aún más la realización del ejercicio.

Como ejemplo, luego de una evaluación de matemáticas de adición y sustracción, los niños que recién salen de ésta preguntan: “¿Qué era lo que era *adiciona*?” “¿Qué es *sustrae*?”. El hecho de no entender lo que significa la palabra, en este caso *adiciona* y *sustrae*, obstaculiza la resolución de los procedimientos matemáticos (suma y resta). En esta etapa el niño no tiene una acumulación de experiencias necesarias para desarrollar correctamente muchos conceptos, a esto se suma, las metodologías que no facilitan la adquisición de diversas experiencias.

De la misma forma ocurre con las profesoras, quienes al desconocer o tener poca claridad en algunos conceptos propios del ejercicio pedagógico, tienden a confundir metodologías con actividades, modelo pedagógico con modelos curriculares, paradigmas con modelos pedagógicos, constructivismo con escuela activa, alumnos con estudiantes, repetición con aprendizaje, repaso como única técnica de estudio, gritos con autoridad, inmovilidad corporal con disciplina, etc., mientras develan la falta de claridad en sus eclécticas prácticas. Así, se interrumpen procesos de interdisciplinariedad entre las áreas, a falta de un lenguaje que ponga en común las intenciones pedagógicas, cualquiera que sea, y su manera de ponerlas asertivamente en la práctica.

Se identifica también los esfuerzos de algunas profesoras(es) para reflexionar estas cuestiones y realizar acciones concretas, pero en el camino se encuentran con limitantes como el tiempo de encuentro, “es que ahora hay menos tiempo, la rapidez se le come a uno el tiempo, todo es a la carrera”; y la falta de una disposición honesta y propositiva de todos en el equipo, “pero somos muy tradicionalistas, aquí sentimos que si se genera un cambio entonces eso significa perder autoridad. Lo que yo creo es que eso es miedo a darse cuenta que no se

sabe nada. ¡Cómo es que todavía se copia del libro y no se innova! No tenemos cultura de lectores, lo que si estamos cultivando es una cultura egoísta, competitiva que no deja que avancemos”

“Mira que ahora que tú me hablas de la memoria, yo caigo en cuenta de que aquí nunca hemos reflexionado sobre los métodos que empleamos... aquí sino se prepara un tema, se alega sobre lo que no se sabe... pero no se reflexiona con conciencia ¿me entiendes?...”

5.2.1.3 La memoria oculta que aparece con el hacer. En áreas como matemáticas, computadores, educación física y educación artística, se identifica que la memoria se manifiesta específicamente a través de procedimientos implícitos en acciones y prácticas (hacer) donde se evidencia el recuerdo o no de un proceso. Es en prácticas y acciones concretas donde se identifica la memoria procedimental*. Esta memoria aparece de manera espontánea en los niños y maestros cuando realizan actividades corporales y físicas en las que siguen una serie de pasos para ejecutar tales actividades.

Las áreas que más gozan del interés de los niños (Ed. física, Ed. artística y computadores) son precisamente aquellas en las que no es usual la escritura o el aprendizaje de conceptos e información. En estas áreas no se explican conceptos sino los procedimientos y para pasos para, por ejemplo, encender el computador, explorar internet, encontrar juegos e información, realizar posiciones y movimientos de un truco del futbol y baloncesto, realizar una manualidad o figura etc.

Fue posible observar que con pocas explicaciones, los niños memorizan rápidamente estos procedimientos y en el caso de los computadores se guían por los símbolos llamativos de los links. Las explicaciones de los profesores también son diferentes, pues no se hace únicamente de manera verbal como en las demás áreas, sino que se apoyan en ejemplos concretos, mostrando el uso del objeto y permitiendo que el niño entre en contacto con éste y ensaye por sí mismo la manera de usarlo (balones, cuerdas, computadores, plastilina, etc.).

Por otro lado, en el área de matemáticas, donde la participación voluntaria es baja, los niños también deben seguir procedimientos, para realizar ciertas operaciones (sumas, restas, multiplicaciones, problemas, etc.), y el hacerlo adecuadamente los lleva al resultado correcto. En las matemáticas el niño (a) no da su opinión acerca de cómo debería hacerse una operación puesto que está ceñida a unas reglas y pasos predeterminados para realizarse. Queda entonces explícito que el niño

* La memoria procedimental es la contenida en las habilidades o destrezas perceptivas, motoras y cognitivas adquiridas y sólo se puede acceder a ella a través de la acción (conductual o cognitiva). Se la considera una memoria implícita es decir, que revela datos y tareas en ausencia de su recuerdo consciente. ...Ver apartado 4.3.2...p.44

debe apropiarse de este procedimiento ya formulado para replicarlo en los demás ejercicios.

Aun así, siendo ésta un área en la que también deben seguir procedimientos para realizar una operación, no se devela el mismo interés de los niños por aprenderlos. En estos, el escolar debe memorizar el procedimiento tal cual, pues la más mínima equivocación conduce a resultados incorrectos. Una prueba de ello es la memorización de las tablas de multiplicar.

Se supone que a través de la práctica constante estos procedimientos se van mecanizando hasta realizarse de manera inconsciente, pero la premura para abordar las temáticas propuestas en un tiempo estipulado, impiden el ejercicio y desarrollo de habilidades matemáticas posibles con la práctica. Cuando los niños salen al tablero, a multiplicar por ejemplo, es frecuente el olvido de las tablas o de algún paso necesario para realizar el procedimiento. Estos olvidos lo bloquean para continuar con el resto de la operación y lo predisponen negativamente con el ejercicio y el área.

¿Por qué no ocurre este mismo fenómeno en ed. física, ed. artística y en computadores? Se identifica que los niños, tienen un gusto e inclinación natural por las actividades corporales y físicas, y escolares de ambas jornadas dejan explícito en la entrevista que estas son sus áreas preferidas; *“me gusta física porque nos ponen a correr y a hacer cosas que nos divierten”* *“me gusta porque así uno se ejercita, se vuelve más fuerte y va creciendo”*, *“me gusta artística porque nos ponen a hacer muchas actividades”* *“porque me gusta dibujar y uno se puede inventar las cosas”* *“Porque hacemos dibujos y nos enseñan hacer dibujos en plastilina”*, *“me gustan los computadores porque uno puede buscar juegos”*.

Al niño(a) por naturaleza le gusta jugar y este es el principal elemento que atraviesa sus áreas favoritas. Para correr no necesita recordar o evocar cómo se hace, simplemente lo hace. Lo mismo para dibujar y colorear, para ubicar los links o ventanas hasta llegar a los juegos del computador (reconocimiento), acciones como estas evidencian el funcionamiento de la memoria procedimental. Otra característica de estas áreas, es que abordan un tema por mucho más tiempo y dan espacio para la práctica y el ejercicio. Así, el niño desarrolla y aprende unos conocimientos sin darse cuenta que lo está haciendo y luego, en la evaluación, él (ella) mismo se sorprende con sus logros y le genera expectativas hacia lo que va a aprender, *“profe, ¿hoy que vamos a hacer?”*.

Al preguntar a los profesores(a) *¿De acuerdo con lo que manifiestan los niños, qué actividades extracurriculares o por fuera de la escuela, ellos recuerdan con facilidad?* La mayoría contesta que los niños recuerdan especialmente las actividades que realizan con elINDER y en la Ludoteca. Se identifica entonces la disposición natural del niño para memorizar y aprender procedimientos que plantean los juegos y el deporte.

Por su parte, los profesores de estas áreas disfrutan del juego, se divierten como los niños y de alguna forma hace que se identifiquen. Se observa que entre estos hay mejores relaciones debido a que comparten la distensión de la rutina. No sucede igual en las demás áreas, donde diversos factores, entre ellos las rutinarias metodologías de clase, influyen en el comportamiento de los niños, que es inadecuado desde el punto de vista de sus profesoras. A su vez, esto desata actitudes en los profesores(as) que provoca nuevamente unos comportamientos adversos en los niños. Dicha dinámica se repite, impidiendo con ello unas relaciones armónicas entre profesoras y escolares.

En la mayoría de las áreas, los conocimientos llegan por vía verbal y luego se escriben, pero escasamente se tienen en la cuenta los demás sentidos y dimensiones como la corporal. Esto provoca que se olvide, especialmente cuando se hace muy poco ejercicio de lo aprendido y sólo la inminencia de una evaluación recuerda que se debe “repasar” lo que “hace un tiempo” se escribió en el cuaderno.

En cambio, cuando el niño entra en contacto con objetos concretos para realizar el procedimiento permite que haya una mejor fijación con el procedimiento pues este motiva la práctica. Así, la memoria parece contener mejor aquello que se adquiere a través de los sentidos, y en la relación directa con los objetos el niño tiene oportunidad de guardar imágenes por el tacto, la vista, el olfato, el oído, y el gusto, este último sentido no tomado en forma literal, sino en el disfrute del niño durante la actividad.

Con respecto al recuerdo u olvido, se identifica que los procedimientos donde se requiere el uso de ciertos instrumentos por parte de los niños, presentan mayores dificultades. Específicamente el uso de instrumentos que no manejan con frecuencia (reglas, tijeras y materiales didácticos creados por ellos mismos para la clase como: tablas de progresiones.), pues como se manifiesta en la investigación, en las clases predomina la escritura en el cuaderno.

Este fenómeno hace que en lugar de realizar la actividad, dirijan su atención a resolver las dificultades que presenta el manejo de los instrumentos y no a la actividad en sí, ello dificulta la práctica del procedimiento. También se identifica que las profesoras en la mayoría de ocasiones, dan por hecho que el niño sabe previamente como usar el instrumento, razón por la cual el tiempo destinado para una actividad es muy corto, considerando que el escolar debe sortear las dificultades que el instrumento le presenta y a la vez realizar el procedimiento o actividad.

Por otro lado, la aclaración de términos y conceptos matemáticos es fundamental para que el niño reconozca el procedimiento asociándolo con el concepto. Se observa, sobre todo en las evaluaciones, que muchos niños detienen el proceso

de una operación (aunque de alguna forma lo conozcan) por confusiones entre los conceptos y términos matemáticos. Para explicar este fenómeno retomaremos un ejemplo planteado en la descripción:

Resuelve el siguiente problema: A la profe Sol María, entre todos los estudiantes le regalaron: 6 manzanas- 6 chocolatinas pequeñas- 6 paquetes de galletas- 6 metros- 6 reglas- 6 confites- 6 tarjetas- 6 colores- 6 libros de cuentos. ¿Cuántos artículos en total le dieron a la profesora?

a) 50 b) 40 c) 54 d) 48

Luego de leer, un niño le pregunta a su compañero: *“¡pero como así que los artículos!”*. Se identifica que muchas operaciones no se realizan porque el niño no se acuerda y confunde el significado de un término como el de *“artículo”*. Esta confusión puede darse porque en la clase de español están abordando el tema de los artículos (el, la, los, la) en las oraciones.

Como se da por hecho que el niño conoce el concepto, se ignora que la no resolución del problema matemático no se debe a que desconozca el procedimiento, sino a una confusión de términos entre los *artículos de las oraciones*, con “artículos” del problema matemático. Jesús Garrido* define este fenómeno como inhibición, la dificultad para retener datos nuevos por su parecido y confusión con los aprendidos anteriormente. De igual manera resalta la importancia de dar tiempo para entender cada dato, ver sus semejanzas y diferencias con otros, con el fin de evitar esta confusión.

5.2.1.4 Espacio, cuerpo, atención y memoria. En las dinámicas escolares se identifica que la memoria está fuertemente ligada a la atención, pues cuando esta última no es posible interfiere la primera. Con esto se pone en evidencia la abundante teoría que existe acerca de la relación inseparable entre atención y memoria como procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje.

En la atención se disponen los sentidos para captar sensaciones, estímulos y contenidos que posteriormente, dado el grado de significatividad y relevancia para el escolar, le permite filtrar o no, información en la memoria. Las interferencias o distracciones no permiten que se perciba óptimamente diversos contenidos o estímulos que sólo de esta forma podrían comprenderse y fijarse en sus recuerdos. Se identifica que aquello significativo para los niños goza de mayor atención, lo que influye en una mayor comprensión que permite transferir y conservar en la memoria diversos contenidos.

* ...Ver numeral 4.5.2... p. 52

Los niños de grado tercero de ambas jornadas, se ven expuestos a una serie de estímulos, que aparte de su propia disposición para aprender, dispersan constantemente su atención. En este sentido las condiciones del espacio *, hace que se filtren en los salones toda clase de ruidos y conversaciones que generan curiosidad en los escolares. Se identifica que para la mayoría de los niños, especialmente los hombres, es motivo de curiosidad escuchar y observar todo aquello que dicen o hacen los jóvenes de secundaria que además, suelen ser expresivos.

Por otra parte la repetición diaria de ejercicios y actividades propia de la metodología tradicional, también juega un papel importante en este fenómeno, pues la atención se desplaza de las experiencias repetitivas a las que ya se ha habituado, a estímulos nuevos, relevantes. Esto influye en que el escolar se abstraiga de la clase y centre la atención en los juegos individuales o con otros compañeros.

El juego es la actividad a la que llegan la mayoría de los niños (a) luego de abstraerse de todo aquello que proponen las profesoras. Dado que en el patio del recreo está prohibido correr, saltar y hacer grandes desplazamientos, algo natural en la mayoría de los niños cuando se encuentran con sus amigos, no tienen oportunidad para desfogar esa energía natural, que luego se hace incontrolable en el salón de clase.

El cuerpo del niño, que constantemente está siendo adecuado al espacio y aquietado por las normas escolares, encuentra su desfogue en el juego. Si a esto se le agrega que tampoco puede moverse en el “recreo”, que como su nombre lo indica es para jugar, no es de extrañar su actitud en el salón de clase, que como dicen algunas profesoras *“parece que les picara el puesto”*. Así, los niños parecen salir al recreo cuando entran al salón, tal vez, por los controles ejercidos en el espacio reducido del descanso, que además, deben compartir con los jóvenes de secundaria.

Esto, aparte de la falta de atención hacia lo contenidos escolares y sus consecuencias naturales, como la nula comprensión, desemboca en la falta de apropiación del espacio, lugar donde se construyen las experiencias y se construyen sentidos que motivan al sujeto a regresar cada día. Lo que encuentra el escolar es un espacio que con sus continuas distracciones los invita a jugar pero por sus reducidas medidas espaciales los obliga a aquietarse. La escuela simbólicamente para la mayoría de los niños funciona como un lugar donde *“uno tiene que estar para que los papas puedan trabajar”*, un internado de medio tiempo.

* ...Véase el numeral 2.2.3... p. 26

Este espacio en el que los profesores y niños permanecen cerca de 6 horas, cinco días a la semana, durante todo un año, termina convirtiéndose en un paisaje al que se habitúan y en el que se resaltan situaciones y conflictos negativos para el ánimo de los sujetos, y en detrimento de los eventos positivos que allí suceden. Si bien es compartida la idea de que el valor de los espacios no está en ellos mismos sino en las personas que los habitan, también es cierto que la calidad de los espacios influye en el modo de estar de los sujetos que permanecen allí.

Al respecto, Bachelard, plantea que:

Todo espacio habitado contiene la esencia del concepto de hogar, porque allí se unen la memoria y la imaginación, para intensificarse mutuamente. En el terreno de los valores forman una comunidad de memoria e imagen, de tal modo que la casa no solo se experimenta a diario, al hilvanar una narración o al contar nuestra propia historia, sino que a través de los sueños, los lugares que habitamos impregnan y conservan los tesoros del pasado...⁷⁶

De igual forma, la poca intervención del espacio que se hace desde las metodologías, producto de enfocar las clases sólo al oído y a la vista de los niños, explica en parte la poca integración éste y la ausencia de una identidad compartida reconocida. Tal vez esta identidad esté construida de ausencia y desappropriación.

Se identifica que el espacio y su manejo influyen poderosamente en la forma de estar de los sujetos. Por ejemplo, la distribución de las sillas y pupitres en el espacio de clase genera dinámicas diversas que contribuyen o no a centralizar la atención de los niños. La profesora con su escritorio al frente y montado encima de una plataforma también ofrece lecturas asociadas con el autoritarismo, el temor. Por otro lado, la organización tradicional del espacio, con el tablero al frente y los puestos mirando hacia este, los niños que se ubican en la parte de atrás, se convierten en el motor que inicia “la indisciplina”.

Se observa que “*los de atrás*”, tienen mayores dificultades para la escucha y la visión de lo que hay al frente. Ante esta imposibilidad de centrar su atención en algo que medio escucha, medio ve (hay que tener en la cuenta que pueden existir en algunos niños problemas auditivos y visuales aún no diagnosticados) en grupos de más de 40 estudiantes, se desconectan de la clase, lo que ocasiona con el paso de los días otras dificultades.

⁷⁶ BACHELARD, Gastón. La poética del espacio. Citado por ROCCA VÁSQUEZ, Adolfo. La arquitectura de la memoria. Espacio e identidad. En: A parte Rei. Revista de filosofía [en línea] ed.37. Madrid: Revista de la sociedad de estudios filosóficos de Madrid. 2005. [en línea] [consulta: 29 de Agosto. 2011]. Disponible en: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vasquez37.pdf>>.

En estos niños, especialmente, son frecuentes los olvidos, de los que responsabilizan a “la mala memoria”, y no a su falta de atención. Ésta se convierte en un reto para resistirse al aburrimiento, a las distracciones de todo género; es un esfuerzo que sólo unos pocos niños y niñas del grado tercero hacen, dirigiendo selectivamente su atención, porque le encuentran sentido a estar en la escuela *“pa’ salir adelante”*.

Si bien las metodologías de clase plantean estrategias repetitivas, hay algunas profesoras que con su expresividad, fuerza vocal y desplazamiento por el espacio, atrapan la atención más que aquellas que hablan en voz baja, permanecen sentadas en sus escritorios y conversan poco con los escolares. En este sentido, la atención de los niños también depende de la capacidad expresiva (corporal, gestual, oral) de las profesoras y de su apropiación y manejo del espacio de clase. Asimismo, la limitada expresión corporal y oral tanto de profesoras como de niños, ocasionan falta de claridad, ambigüedad a la hora de comunicarse, malos entendidos, información a medias, instrucciones tergiversadas, etc. Asuntos que intervienen en los procesos de atención y por ende en los de memoria, pues la atención selecciona los materiales relevantes para conservar y utilizar.

5.2.1.5 “Todo está guardado en la memoria, archivo de la vida y de la historia”*. Todo lo que se guarda en nuestra memoria es lenguaje, en palabras a través del lenguaje semántico, lenguaje corporal, lenguaje musical, lenguaje visual y lenguaje gestual. Es a través del lenguaje que fluyen los significados que se comparten en una sociedad y cultura y estos a su vez, aportan los referentes personales, sociales y culturales que son el soporte de la biografía individual de cada persona y de la biografía cultural que se comparte.

Asimismo, constituye un requisito previo para el desarrollo original de la cultura, y es una condición necesaria para la posterior adquisición de los productos cognitivos, sociales y éticos de la cultura en que se vive. Sin éste sería imposible desarrollar y transmitir significados, valores y tradiciones compartidas. Por ello es pertinente analizar los lenguajes que fluyen en la escuela y que se constituyen en memoria e identidad de los sujetos que forman y de los formados en este espacio.

Se identifica que el lenguaje y la forma como expresan y relacionan maestros y niños está atravesado por actitudes de incomunicación, agresividad y de una predisposición negativa para la escucha. Esto se presenta de manera más aguda en la jornada de la mañana.

“¿Quién no entendió?”, es una pregunta muy frecuente en la mayoría de profesoras luego de una explicación. Se hace con la intención explícita de saber si alguien tiene dudas para con el tema, pero las respuestas raramente se

* Título y parte de la canción “Todo está guardado en la memoria” de León Gieco.

escuchan. En el caso de los niños, ellos no reconocen públicamente su falta de entendimiento, intimidados ante el común escarnio público realizado por la mayoría de sus profesoras; *“¡Claro, y como va a entender si se la pasa haciendo de todo, menos poniendo atención!”* *“Si no ponen atención, no quiero que después estén preguntando nada”*.

Se identifica que los llamados de atención en público, no se hacen refiriéndose a una conducta o comportamiento específico sino a la persona del niño(a). *“No puedo más con vos, sos insoportable”* *“Usted ni hable que me tiene hasta aquí (hace gestos)”* *“Te vas, te vas de aquí que no te quiero ni ver”*. Así, se construye simbólicamente una imagen negativa del niño que lo estigmatiza ante los demás, que apoyados en el discurso de la profesora, se consideran con derecho a señalarlo, *“Ah! que va home, si usted es más burro del salón”*.

Siguiendo esta misma dinámica, entre los niños reconocen también a los “inteligentes” o los “juiciosos”. Tales clasificaciones se dan en los grupos de ambas jornadas, pero es más significativo en el grado tercero de la mañana. Paradójicamente los líderes de jornada de la mañana son para los otros, objeto de identificación, no sólo en los comportamientos positivos sino en los negativos, pues representan simultáneamente ambos polos. Este liderazgo hace que sean más arriesgados al dar sus opiniones, participar y crear lazos de afecto con los compañeros.

Por el contrario, en el grupo de la jornada de la tarde, no existe un liderazgo asumido por un niño o grupo. Se identifica que tal situación está ligada a la pasividad, la falta de participación, pocos nexos afectivos que los niños establecen y que demuestran trabajando o saliendo al descanso solos, o ensimismados en actividades individuales.

Por otro lado, hay una tendencia en las expresiones de profesores y niños a resaltar lo negativo de las situaciones y los comportamientos, más que lo positivo. Las acciones o comportamientos adecuados se ven opacados ante los negativos que gozan de toda la atención. No es usual entonces, que se hable de las buenas noticias de la comunidad o se resalten públicamente los logros de niños y profesores.

El mensaje implícito en este fenómeno, es que la escuela es un lugar desesperanzador, lleno de conflictos (no solo cognitivos) y rodeado de pesimismo. Si la memoria selecciona lo que es importante para el individuo o el grupo de acuerdo con el sistema de valores del presente, esta dinámica implica obviar y dejar por fuera ciertos valores que no corresponden a los anti valores propios del sistema, que se perpetúan y ensalzan con el paso de las generaciones.

¿Por qué se dejan fuera los recuerdos de situaciones positivas dignas de resaltar?
¿Tal vez el grupo no comparte una memoria nutrida de estas situaciones? Es

necesario tener en cuenta varios factores para reflexionar sobre esta cuestión. El primero es la relación intergeneracional, pues personas de generaciones diferentes que habitan un mismo espacio y tiempo, no comparten o aceptan los valores importantes de la otra.

El hecho de que las mismas profesoras(es) que provienen de diversos contextos y creencias no se integren, anula la comunicación de experiencias conjuntas para establecer una memoria de grupo. A esto se le suma que año tras año los grupos cambian, salen profesores, entran otros, lo que no permite construir significados compartidos sino repetir aquellos que vienen transmitiéndose desde que las mismas profesoras fueron escolares.

Teniendo en cuenta que las profesoras(es) viven en diferentes contextos, tienen recorridos distintos y realizaron estudios superiores, donde las diversas teorías de la enseñanza y el aprendizaje alguna vez fueron objeto de sus reflexiones, ¿Por qué así se *repiten* fórmulas en su quehacer? Esto nos remite a que, pese a las diferencias mencionadas, viven en una misma región, en un mismo país, una sociedad y por lo tanto comparten un sistema de valores que se reproduce en la escuela como institución de esta sociedad colombiana. Esta sociedad que olvida lo necesario para re-construirse y recuerda con demasiada frecuencia lo fútil.

Al respecto, el olvido también surge como algo positivo, reajustador y saludable sobre todo para superar experiencias desagradables o traumáticas. Pero el exceso de olvido, en este caso de conocimientos, comportamientos dignos de recordar para transmitir esperanza desde las aulas, genera una atmosfera de desapropiación y falta de credibilidad en los que enseñan, y en los que aprenden. Construyendo o mejor reconstruyendo una vez más, una identidad de desesperanza y pesimismo compartido.

Más que los contenidos del libro, la vida cotidiana dentro de la escuela, está llena de situaciones que podrían convertirse en oportunidades de conocimiento y recuerdo para la memoria, pues es con base en ella que se define la existencia de muchas relaciones en el presente y también en el futuro. No solo las situaciones inadecuadas suceden en la escuela, hay cantidad de situaciones e intercambios humanos dentro de ella que guiados con inteligencia podrían convertirse en oportunidades de aprendizaje y en conocimiento de nuestra propia cultura.

Es de resaltar en el contexto específico de la investigación, el ingenio de los niños, la persistencia de las profesoras(es) para desarrollar alguna idea consensuada en equipo, el coraje de estas(os) para hacer frente a situaciones difíciles como las amenazas, las reacciones inesperadas de los padres de familia y de los niños. La fuerza y valentía de las profesoras(es) para continuar en la escuela donde se escuchan, sienten y deben aprender a manejar situaciones difíciles.

Se identifica que la actitud corporal y la expresión oral-vocal en algunas docentes dificultan la comunicación efectiva con los escolares. En este sentido conviene recordar la falta de preparación de la voz antes de iniciar la jornada o el desconocimiento acerca de la capacidad expresiva de su cuerpo. Esto fundamental para su salud y para la relación con los escolares puesto que estos lenguajes (oral, corporal, gestual) llaman su atención (vital para la memoria) o no.

Los sujetos que “habitan” la escuela se convierten en libro de lectura frente a los otros, y las profesoras son sin duda referentes de comportamiento y de vida para los niños. Al mismo tiempo, éstas se ven permeadas por el comportamiento de los niños, y en algunos casos, sus reacciones y lenguaje es parecido al de los pequeños.

La agresividad que manifiestan algunas profesoras en la expresión facial, los gestos, el tono y volumen de la voz, no solucionan el problema que intentan resolver, por el contrario, genera temor y en lugar de menguar una conducta particular del niño, la agudiza. Con reacciones agresivas, la imagen de las profesoras, símbolo de educación, se ve deteriorada ante la falta de control emocional y resulta paradójico que las estrategias para corregir la agresividad de los niños sean en sí mismas pendencieras.

Al respecto, la profesora de ciencias naturales en la mañana expresa que: *“estamos dados a la época antigua, de autoritarismo, todo lo solucionamos callando al otro y como uno fue víctima de esa cultura enseña lo que enseña... que rico no tener memoria para algunas cosas...”*. ¿Será el lenguaje autoritario, uno de los estímulos que desata comportamientos agresivos en el aula? De ser así, esta situación se convierte en el pistón de reacciones en cadena durante la jornada, donde invierte más tiempo en reproches, llamados de atención y reacciones emotivas, que en el intercambio de conocimientos.

De acuerdo con la profesora al plantear que el autoritarismo es una cultura que les enseñaron y por esa razón ahora la repiten con los niños, Joel Candau* explica que existe una transmisión intergeneracional de la memoria que se hace a través de diversos tipos de mediaciones: oralidad, gestualidad, escritura, imágenes visuales, etc. La transmisión de memoria es fundamental para aprender contenidos y para interiorizar formas de estar en el mundo, pues la recepción de memorias también implica una producción activa de nuevas memorias por parte de quien las recibe.

De esto se infiere que la memoria intenta ser perpetuadora o transformadora de la realidad de los sujetos y de la forma que ellos escojan sus recuerdos, serán sus perspectivas para el futuro. Al respecto, los profesores, en su mayoría mujeres

* ...3er. Párrafo en 4.5.4... p. 56

entre los 33 y 55 años, expresan sus apreciaciones acerca de cómo era la enseñanza que ellas recibieron.

- *“¡Era mejor! Era más comprometida, más estricta y los maestros demostraban su perfil, controlaban las entradas y las salidas del salón, no daban tiempo...era todo más organizado...”*

- *“Muy exigente, ahí sí se puede decir que se estudiaba... el alumno de ahora es muy visual...muy pegado a la realidad, en cambio antes todo era muy mecánico.”*

- *“Centrada, centrada en la memoria. Había que memorizar hasta los nombres de emperadores que uno... ni sabía de dónde. Nos hacían muchos cuestionarios, preguntas para responder, de falso y verdadero. El trabajo en equipo era para que entre todos nos memorizáramos las cosas repitiendo juntos. Yo recuerdo mucho la clase de español porque esa era más divertida...”*

- *“Rígida, eso era como pagar servicio...el lema era: la letra con sangre entra.”*

De las respuestas obtenidas, la mayoría evidencia que la enseñanza era autoritaria, exigente, rígida y centrada en la memoria, se percibe además, cierta añoranza y admiración de parte de las profesoras(es) por este tipo de enseñanza *“Antes aprendías más porque había más exigencia...”*. Por el contrario, hay profesoras que intentan cambiar la perpetuación del autoritarismo como una medida para bajar índices de agresividad en sus áreas. Al respecto estas profesoras consideran que la actitud de los niños(as) varía de acuerdo al trato que se le brinde.

Para las titulares (directoras de grupo) del grado tercero de ambas jornadas, el buen trato hacia los niños, escucharlos, sorprenderlos con actividades de su interés, tener paciencia para explicar lo que no entienden y abordar un tema de diferentes maneras, es fundamental para que atiendan y conserven en su memoria no sólo los contenidos académicos sino los comportamientos de escucha, conciliación y respeto por el otro, que han aprendido del ejemplo de su profesora.

Esto, siguiendo la opinión de las profesoras, produce la satisfacción de una labor bien cumplida y mejora las relaciones humanas con sus estudiantes, que básicamente son las que más tensiones y comportamientos reactivos generan durante la jornada escolar.

“...mira, ahora que me preguntaste sobre como memorizan más los niños... con el afecto uno se los gana y uno tiene que reconocer eso, porque el alumno también funciona de acuerdo al maestro... cómo lo trata...” afirma la directora del grupo en la mañana. Por su parte, la directora del grupo de la jornada tarde expresa que *“...ellos aprenden con la confianza que uno les brinde, y si la forma en que uno les llegue les agrada o no. Si uno utiliza la lúdica y la participación, ellos atienden más fácil. Es que la forma en que le llegue el profesor al estudiante influye mucho en que ellos aprendan o no”*.

Se identifica por medio de la entrevista, que las áreas que más gozan del gusto de los niños son precisamente aquellas donde tienen un trato cálido. Sucede lo contrario en áreas donde tienen una relación tensa con la profesora, pese a que la materia en sí misma les resulte agradable. Ante la pregunta, ¿cuál es la materia que no te gusta y por qué? Se escucharon respuestas como: *“no me gusta español... por la profe XXXX, es que ella grita mucho”* *“no me gusta por XXXX, ella está ahí regañando sin motivo, ella regaña sin motivo”* *“no me gusta XXX porque no lo deja contestar a uno”*.

Si las relaciones dentro de la escuela se convierten en un pistón para generar actitudes agresivas, no son las únicas responsables. La agresividad y violencia también se evidencia en los juegos y canciones que han aprendido fuera de la escuela. Al respecto, el género musical que más disfrutan es el reguetón y además de su contenido alusivo al sexo, son parodiadas con lenguaje soez. Es usual escuchar repetidamente esta música en distintos lugares del barrio, lo que evidencia en parte la identidad musical que cobija a la comunidad de la cual aprenden los niños.

Asimismo, el contenido de ciertas canciones infantiles que acompañan los juegos de manos que practican las niñas, conllevan mensajes agresivos.

Canción 1:

Don Federico mató a su mujer,
La hizo picadillo, la echó al sartén,
La gente que pasaba, olía a carne humana
Era la mujer de-Don-Fe-de-ri-co.

Canción 2:

Un marinero me mandó un papel,
Para decirme que me casara con él,
Yo fui tan boba que lo acepté,
Ahora tengo hijos que mantener
2 y 2 son 4, 4 y 2 son 6,
6 y 2 son 8, y 8 dieciséis
Salta la tablita que yo la salté
Sáltala de nuevo que yo la salté

Canción 3:

Don Juan y su barriga riga riga
Fue a matar a su mujer jer jer
Porque no le dio dinero nero nero
Para ir a tomar el té.

En éstas se identifica una predisposición negativa contra la mujer, que es sometida de diversas maneras por la figura masculina. En los grupos observados, los niños se refieren a las niñas como *“meras cosotas”* y utilizan lenguaje de los

jóvenes y adultos de su barrio para relacionarse con ellas *“esa es la polla de...”*, *“hágale mami, todo bien que yo se lo cuido”*. Aun así, no comparten muchos juegos juntos pues tanto niñas como niños se agrupan con los de su mismo sexo.

Haciendo un punto y aparte, al principio de este análisis nos referíamos a la pregunta de los profesores para saber *“quién no entendió”* una explicación. Entre los niños, que se abstienen de responder a esta pregunta, unos optan por preguntar a sus compañeros *“no entiendo, ¿qué fue lo que dijo?”*. En el mejor de los casos, su compañero le da una respuesta para aclarar la inquietud. Pero si su interlocutor le responde y tampoco entendió o tiene dudas, comienza a rodar como bola de nieve los malos entendidos que se comparten como verdades.

“Qué es lo que quiere decir how are you?” “¿Eso?, buenas tardes”. Así, la presión que se ejerce en los niños para que verbalicen conceptos que no comprenden y para que al mismo tiempo oculten su falta de comprensión fomenta aún más el desarrollo y la percepción de concepciones erróneas. ¿Serán duraderos en el recuerdo de los niños estos conocimientos inexactos?

Una comunicación asertiva de los contenidos de la clase, instaure conocimientos que se comparten. Esta comunicación también se ve interrumpida por el mal entendido, cuando el niño no entiende las preguntas formuladas por su profesora y/o no encuentra las palabras para expresar sus respuestas o dudas. En este sentido se identifica que el escolar aún no cuenta con un léxico amplio y ante la imposibilidad de expresar lo que realmente quiere decir, *“es que no sé cómo decirle”*, prefiere guardar silencio.

En lenguaje de los niños (as) es fáctico (coja, pásame, cálese, quite, tome, hágale etc.), estereotipado y con frases hechas para expresar lo cotidiano. Este lenguaje está acompañado de gestos que en ocasiones reemplazan la palabra misma. Por su parte, la mayoría de las profesoras no perciben este fenómeno ni la manera de ayudar a despejar las inquietudes de los escolares.

La claridad y desambiguación de las preguntas por parte de las profesoras posibilitan o no, comprensiones y respuestas más acertadas de los escolares. Ejemplo: Profesora: *“¿De qué trata la tarea?”* La niña lee el enunciado de lo que se trata tarea. Profesora: *“¿Si pero de qué trata la tarea?”* La niña lee otra vez el enunciado de la tarea. Profesora: *“No, dime qué fue lo que consultaste”*. Luego que la profesora aclara el enunciado la niña contesta correctamente. Cuando los medios son expositivos, el lenguaje claro constituye un medio indispensable para precisar y esclarecer los significados de modo que puedan comprenderse e instalarse en la memoria.

Como se identifica, hay muchos comportamientos (lenguaje agresivo, relación tensa entre profesoras y padres de familia, entre profesoras, y entre estas con los niños), conocimientos y malos entendidos que se remontan a acontecimientos y

situaciones socialmente compartidos, y que también hacen su aparición en la escuela. Para abordar este fenómeno, retomaremos el concepto de “memoria habitus” propuesto por Bourdieu*.

La memoria habitus, una memoria cultural, condiciona nuestra manera de actuar, nuestros estilos de vida y la manera como se conduce la existencia, debido a que la memoria en sí misma es soporte de las identidades. Ella organiza y reorganiza el pasado y sus relaciones con el presente y el futuro y esto condiciona las identidades de un grupo humano en este caso profesores y estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Asia Ignaciana.

Se pudiera pensar entonces que los comportamientos y lenguajes que los profesoras (es) y niños(a) manifiestan en el aula de clase, condicionan unas prácticas sociales cotidianas dentro de ella, y que estas a su vez, se constituyen en contenidos que los ambos leen y de manera particular, adaptan a sus propios estilos de vida. Al respecto, Vigotsky** sustentaba que la memoria aparece en dos planos primero como algo social, después como algo psicológico, aparece primero entre la gente como una categoría intersíquica y después dentro del individuo como una categoría intrapsíquica.

Si los adultos que se encuentran en la escuela recordaran y reflexionaran sobre las palabras que consignaron en el PEI de la Institución Educativa ASIA Ignaciana, aquella “formación que permita el rescate del ser como persona en su dimensión individua, histórica y social”*, podría comenzar.

5.2.1.6 Escritura. “Quien no tiene memoria, se hace una de papel”. Los resultados de las evaluaciones funcionan simbólicamente como ofrendas escritas que los niños hacen a sus padres. Se percibe que la mayoría la concibe, como una dificultad y/o castigo que debe ser superada para regalar a un adulto, especialmente a la madre. *“mmm donde yo le pierda una materia a mi mamá, ella me coge...y vea”, “Yo le prometí a mi mamá que me iba a portar bien y que iba a poner atención”, “Yo en la casa no estudio nada, mi mamá me deja jugar play porque ella sabe que yo no le voy perdiendo ni un sola materia”.*

Con respecto a estas expresiones, las profesoras manifiestan que los niños no estudian para ellos mismos sino para *“no ganarse una pela del papa o de la mamá”* y esto se refuerza cuando los padres reclaman las calificaciones, pues *“no*

* ...5to. Parágrafo en 4.5.4... p. 56

** Ver 2ndo. Parágrafo en 4.4...p. 45

* Filosofía consignada en el PEI de la Institución Educativa ASIA Ignaciana. ...1er. Parágrafo en 2.2.2... p. 24

preguntan cómo le fue al niño, sino que vienen a contar cuantos insuficientes sacó para pegarle una pela". Así, la ofrenda puede tener muchas intenciones de parte de los niños como, cuando se obtienen "buenos resultados", salvaguardar su cuerpo de una inminente agresión, conservar el afecto de sus padres y profesoras, tener un motivo de orgullo, conservar un estatus dentro de su grupo o familia etc.

Pero antes de realizar esta ofrenda, es necesario poner a prueba la memoria, pues como se ha descrito, la comprensión del escolar es mínima frente a la cantidad de contenidos que debe evidenciar en la evaluación. Por eso no queda otro remedio que recurrir a la memorización mecánica, aquella donde se repite sin sentido y sin conexiones con intereses o saberes previos. Esta es la forma más infalible que tienen los niños para asegurarse de ganar la evaluación.

Se identifica que la técnica de estudio más utilizada es la repetición, y estudiar significa básicamente, *"repit after me"* ó *"re-pasar el cuaderno"* antes de una prueba. Ante la pregunta, cómo estudias para una evaluación, se obtienen respuestas como: *"Memorizando, estudiando y repasando"* *"repaso por ahí 4 veces"*, *"...repaso hasta que se me grabe todo lo que hay en el cuaderno"* *"yo escribo un poco de veces lo que me tengo que aprender"*.

En la prueba de evocación (la que más se realiza en la escuela), los niños deben recordar y elegir internamente, la respuesta que considere correcta y expresarla claramente, a diferencia de las pruebas de reconocimiento, donde se debe elegir la respuesta correcta entre varias que aparecen enunciadas en la hoja de evaluación. En las pruebas de evocación se pone a prueba la memoria semántica de los niños, y tal como se ha abordado en el apartado "las memorias presentes"*, es a la que menos acuden para recordar conscientemente durante su día escolar.

Se identifica que en la escuela no se reflexiona acerca de la memoria porque el tema ha sido satanizado, mal comparado y reducido a la técnica de la memorización mecánica de la que todos huyen, apoyados en las nuevas teóricas "pedagógico-constructivistas", pero paradójicamente regresan a dicha técnica a falta de una reflexión profunda y des-estigmatizada sobre el tema.

Que la memorización y su técnica de la repetición mecánica es la utilizada por estos escolares, es al parecer un secreto de conocimiento público. Lo curioso del fenómeno, es que socialmente es aceptado, pues no perciben nada inusual en que un niño repita una y otra vez (de forma oral o escrita) lo que debe saber para la prueba. Más aún cuando entre el profesorado existe la creencia de que se han erradicado de la escuela las prácticas de la enseñanza tradicional.

* 2do y 3er párrafo en 5.2.1.2. p. 109

La ausencia de una reflexión al respecto, conlleva a que tampoco se instruya en el uso de técnicas de estudio para comprender mejor un tema o proceso. El énfasis que hacen las profesoras está puesto principalmente en *“re-pasar”* para la evaluación, así que la mayoría de los escolares toma posturas como, *“Yo estudio lo que van a preguntar en la evaluación”*.

De acuerdo con la indagación, el re-paso puede ser oral o escrito. En este último, los niños utilizan como técnica *“escribir muchas veces”* *“lo que van a preguntar”*. La lectura- escritura-re-paso no se hace con el ánimo de extraer las ideas principales (salvo en contadas excepciones y en niños que cuentan con el acompañamiento de sus padres) sino de aprender *“al pie de la letra”* las oraciones.

Al respecto, se encuentran similitudes o acercamientos entre las técnicas utilizadas por los niños y las utilizadas por sus profesoras, éstas reconocen que en su época de estudiantes de primaria, utilizaban la repetición como técnica predominante de estudio: *“Me ayudaba mucho la repetición para re-memorizar alguna cosa que se me olvidaba”*... *“¡Leer!!! Repasar y repasar, volver a leer mucho y volver a repasar”, “Escribiendo y repitiendo... Todo era aprendido de memoria porque hasta que no me aprendiera algo, no me dejaban hacer otras cosas”*.

“La repetición, pero no solo recitando sino que escribía repitiendo lo que debía aprender, y así estoy ahora, cuando escribo recuerdo más”, “¡No! Eso había que aprenderlo todo al pie de la letra, todo era recitado completamente y mire que eso trae sus consecuencias, que uno sea medio retraído, olvidadizo...”

Se identifica que existen prácticas comunes entre los escolares y sus profesoras, que entre otras cosas, repiten la misma técnica de estudio de generaciones atrás. Dicha técnica convive armónicamente con nuevas teorías pedagógicas que sugieren lo contrario. Aun así, no sería objetivo satanizar la repetición y práctica constante en sí misma, pues ésta es necesaria para el aprendizaje y sobre-aprendizaje humano. De acuerdo con Jesús Garrido *“las cosas se memorizan mejor cuando se emplean varios sentidos y diversos tipos de actividades para aprender”**.

Siguiendo esta idea, sería necesario abordar un tema y repetirlo, pero desde diferentes actividades: jugar, oír, ver, experimentar, hacer esquemas, discutir en grupos, hacer un mural, recitar, comparar con el contexto, leer etc. De lo contrario, el estudiante se ve enfrentado no solo a repetir los contenidos una y otra vez sino a utilizar la misma única técnica, lo que para ellos es *“desmotivador”* y *“da mucha pereza”*.

* 6to párrafo en 4.5.2. p.53

Tampoco resulta conveniente cuando los contenidos sostenidos por la memoria mecánica, son arbitrarios, literales y no comprensivos, razón por la que se olvidan rápidamente, incluso al momento de la evaluación, *“cuando no me recuerdo de nada... siento que voy a perder y me da tristeza”* *“es que yo estudio y estudio y se me olvida de una”*. La presión que se ejerce sobre los niños para obtener resultados, de los cuales depende no sólo su “futuro académico”, sino también su integridad física y psicológica, influye fuertemente en el olvido al momento de la prueba.

Se suma a la lista de paradojas que la memoria, una facultad acerca de la cual no se reflexiona en la escuela y tampoco se dispone y educa, sea al final del proceso la que “sostenga” los conocimientos escolares. Para ilustrar un poco este asunto y tratando de conocer los conocimientos escolares que quedan en los niños, se pregunta por aquello que recuerdan de su última evaluación, realizada una semana atrás:

“que la profesora tenía un libro en la mano”, “que tenía mucho miedo”, “era de un cuento y la profesora nos hacía preguntas”, “de lo que nos enseñaron ahí...que las palabras agudas”, “había unas hojas y teníamos que leer un cuento”, “ella (la profesora) leía el cuento, nosotros teníamos la hoja, ella estaba leyendo el cuento y nosotros hacíamos, nosotros íbamos leyendo, habían preguntas así”. Se identifica que los niños recuerdan más los episodios alrededor de la evaluación, que los contenidos.

También resulta una paradoja, que una herramienta como el cuaderno, en la que descansan los contenidos y se utiliza con esmero durante todo el proceso, luego sea retirada en la evaluación. Por medio de las metodologías de clase donde prima el recepcionismo y el traspaso de los contenidos al cuaderno, se ha instalado tácitamente que la escritura es más efectiva que la memoria; pero al final del proceso, en la evaluación, se le exige al escolar que haga efectiva la memoria frente a la escritura.

Debido a que la mayoría de los niños no obtienen buenas notas para ofrendar a sus padres y profesoras, estas últimas manifiestan su desconcierto ante los resultados de las evaluaciones *“es que los niños no tienen capacidad de análisis y comprensión”* *“Es que no analizan las preguntas”*. ¿Pero con las metodologías que se emplean en clase, son desarrolladas estas capacidades?

¿Es posible el análisis y la comprensión en las técnicas de re-paso-repetición a la que se induce a los escolares? En los comentarios de las docentes se asume que los niños ya deben traer estas capacidades a priori, y si no las tienen, es poco lo que pueden hacer en el aula. Al respecto, se cita a la maestra y escritora Yolanda reyes quien plantea que:

Entre los cero y los seis años se dan los momentos simbólicos de mayor importancia: la paulatina conquista del lenguaje humano como capacidad de comunicación, la irrupción del lenguaje verbal, que descansa sobre esta matriz general, y el acercamiento al lenguaje escrito, también enraizado en esas conquistas. Es imposible encontrar hitos más complejos en la relación con el lenguaje: comunicarse, hablar y aprender a leer y a escribir, ¡nada menos!... Lo que hacemos durante el resto de la vida es desarrollar esas habilidades y llevarlas a niveles cada vez más complejos de sofisticación ⁷⁸

Así como las conquistas del lenguaje, que se hacen a edades tempranas y que en el transcurso de la vida se van perfeccionando, sucede con el análisis y la comprensión. La mayoría de los niños (as) en este contexto, no han tenido motivación ni formación en aquellos dispositivos esenciales para comprender y analizar formulaciones, que además, se hacen en ese lenguaje aún no conquistado por los niños. Como se ha esbozado en el presente escrito, el lenguaje de la escuela y del entorno cercano de los niños es fáctico, estereotipado y básico. Siguiendo a la maestra Reyes:

El drama del analfabetismo funcional es que no ofrece ese equipaje básico de nutrición emocional y cognitiva al que hemos aludido: ese capital simbólico inicial que parece tan natural como una segunda piel cuando se tiene, pero cuya carencia resulta tan difícil de subsanar, cuando no se ha recibido. Y el otro drama, el de la inequidad, es el contraste de tamaño entre “el grupo control”, (apabullante mayoría) y el reducido grupo que recibe intervención. ⁷⁹

De acuerdo con esta idea, la carencia de estos dispositivos es difícil de subsanar. Aun así, y pese a la desesperanza generalizada entre el profesorado y la idea de que es poco lo que se puede hacer “*por estos niños*”, hay profesoras con una inmensa vocación que de manera silenciosa, contravienen este pensamiento. Al respecto, la profesora de ciencias naturales en la jornada de la mañana expresa que “*con poco se puede hacer mucho, eso es creatividad*”. Y esta creatividad la demuestra *desacralizando* el libro guía de edición pasada y abordando los temas desde diversas lecturas, cuentos, actividades y la conversación que comparte con los niños.

Así, los contenidos de reflexión se quedan en la memoria de los niños y no en su cuaderno, ni en las hojas donde se escribe una plana con “*lo del examen*”. Al indagar aquello que recuerdan los niños de una misma actividad significativa, se identifica que los recuerdos no son iguales para todos, no son homogéneos. Esta

⁷⁸ REYES, Yolanda. Los cimientos de la casa imaginaria: poética y política en la primera infancia. Bogotá.2009. [En línea]. [Consulta: 29 jul.2011]. Disponible en: <http://www.espantapajaros.com/articulos/ar_lec_12.php>

⁷⁹ Ibid.

diversidad de recuerdos convoca la diversidad en el pensamiento que enriquece las puestas en común de las ideas de los niños(a) y las profesoras (e).

Sucede lo contrario, cuando todos aprenden al pie de la letra lo mismo que han escrito, pues se repite el mismo criterio y/o el olvido colectivo. De esta manera el aprendizaje consiste en la acumulación de información donde se privilegia la capacidad memorística del escolar y no aquellas comprensivas por las que tanto reclama la escuela. Así, la memoria de los escolares está constituida por la escritura de aquello que recuerdan de lo que otros han dejado sobre el papel, para que ellos nuevamente, vuelvan a guardarlo en los cuadernos y en las hojas de evaluación.

Este fenómeno no es exclusivo de los niños(as), las profesoras(es) siempre se apoyan en los libros “guías” y sus notas para transcribir la información que estos contienen. Por eso es natural ver en clase a la mayoría de docentes leyendo y escribiendo. La escritura se convierte en la memoria sustituta y pasa a ser tácitamente imitado por los niños (as) como un comportamiento socialmente aceptado. Para ilustrar mejor esta situación, se retoma la frase del doctor Urbino, personaje de *“el amor en los tiempos del cólera”*, cuando afirma que *“quien no tiene memoria se hace una de papel”*.

Las prótesis de esta facultad dentro de la escuela son principalmente el cuaderno y los libros, que cuando no se renuevan con el pensamiento de las generaciones que tocan, huelen y escriben en los cuadernos del presente, se convierten en memoria estática. ¿Qué pasaría si sólo quedaran las hojas de evaluación con las respuestas de los niños de tercero de esta institución como muestras del pensamiento en nuestro país? Tal vez se verían demasiadas respuestas y pocas preguntas. *“la energía eléctrica es: energía, eléctrica”*. De igual manera, las demasiadas respuestas, son las mismas de siempre.

Pero la efectividad de la escritura como memoria, tampoco puede ser garantizada, pues la velocidad de los niños para escribir aún es lenta con respecto al tiempo que les dan para hacerlo, presionan con lápiz sobre el papel y constantemente se sacuden las manos *“para descansarlas”*.

En la jornada de la tarde, los niños que tienen un comportamiento pasivo, parecen disfrutar más de aquellas actividades de copiado o al traspasar contenidos del libro o tablero al cuaderno, que de las actividades donde se requiere participación. Aun así se ensimisman realizando juegos individuales y se atrasan. En la jornada de la mañana, es usual que como sanción ante la indisciplina, los niños deban copiar mucho más que de costumbre, por eso la escritura se asume como un castigo.

Esta situación, sumada al ritmo de la escritura, ocasiona que los escolares frecuentemente se atrasen y los contenidos que consignan en sus cuadernos

tengan lagunas insoldables, especialmente a la hora de repasar para una evaluación. Según algunos niños la responsabilidad es de las docentes, *“es que borran muy rápido el tablero” “pro, no borre todavía”, “profe, espere que me falta un poquito”*.

Las lagunas en un cuaderno equivalen luego a información incompleta, a tareas y materiales olvidados, a reuniones de padres que no se comunican, etc. Igualmente, desencadena una serie de situaciones de desinformación e incomunicación que luego indisponen a padres con hijos, estudiantes con maestros, maestros con padres de familia, *“es que eso no estaba en el cuaderno”*. Por lo tanto se identifica que estas memorias prótesis que sostienen en ocasiones la responsabilidad de crear lazos de comunicación, no sólo al instante sino también en el tiempo, tampoco son infalibles, menos aún, cuando dependen de la velocidad para escribir de un niño de tercer grado.

Ahora bien, es importante tener en la cuenta que esta escritura más bien pudiera nombrarse copia escrita, pues la mayoría de lo que se transcribe no son ideas propias que se redactan ni pasan por el filtro de la reflexión. Tal vez este último punto explique la dificultad de los escolares para *describir* por escrito un procedimiento que conocen y dominan (memoria procedimental).

Con respecto a la escritura y los procedimientos para realizar algo, la profesora de matemáticas e informática en la jornada de la mañana sostiene que *“es que es muy raro, porque ellos en la clase lo hacen, cuando participan, pero a la hora de describirlo en el papel no lo hacen... Eso me tiene muy aburrida en las evaluaciones... por ejemplo cuando me toca dar tecnología, ellos saben frente al computador como se crea una carpeta en windows, pero si les hago una pregunta, por ejemplo: “¿Recuerdas cómo creamos las carpetas en Windows? escribe cada uno de los procedimientos para crearla”... ¿qué pasa? que no lo hacen, es lo que te decía, cuando lo van a escribir en el papel ya no lo hacen... se les olvida”*.

Incluso cuando se propone un tema nuevo y algunas profesoras realizan un sondeo con preguntas acerca de lo que saben al respecto, no falta el buen estudiante que ante su desconocimiento responsabilice a su memoria de papel *“profe es que eso no lo hemos copiado en el cuaderno”*. Si ante la ausencia de estrategias para estimular y desarrollar la propia memoria en la escuela, las maestras y escolares se valen de herramientas externas a ella recordar ¿qué pasa cuando se olvidan o no se saben usar estas herramientas?

Los libros y especialmente los cuadernos funcionan, en los escolares y profesoras, como el bloque de cera, que según Sócrates, nos ha regalado Mnemosine la diosa de la memoria y madre de las musas (las artes). En el Teeteto de Platón, Sócrates plantea que:

Si queremos recordar algo que hayamos visto u oído o que hayamos pensado nosotros mismos, aplicando a esta cera las percepciones y pensamientos, los grabamos en ella, como si imprimiéramos el sello de un anillo. Lo que haya quedado grabado lo recordamos y lo sabemos en tanto que permanezca su imagen. Pero, lo que se borre o no haya llegado a grabarse lo olvidamos y no lo sabemos.⁸⁰

Aparentemente en el entorno escolar, es más confiable cuidar y salvaguardar el cuaderno (*“el cuaderno tiene que estar bien presentado”* reza una frase común en las profesoras) que cuidar, cultivar y salvaguardar la facultad de la memoria. Aun así y pese al esmero consagrado a estas prótesis de la memoria, hay una realidad ya evidenciada siglos atrás por Sócrates, lo que recordamos es lo que sabemos, lo que se olvide o no hayamos grabado en nuestra mente no lo sabemos.

5.2.2 Concepciones en torno a la memoria. La memoria significa muchas cosas para mucha gente, y las concepciones que tienen disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología cognitiva, abordadas en la presente investigación para identificar en qué aspectos comparten o difieren de las de la pedagogía; tienen más puntos de encuentro que de distanciamiento. Uno de los aportes de la psicología cognitiva plantea que la memoria es un proceso psicológico superior que aparece en dos planos, primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente como una categoría intersíquica, después dentro del individuo como una categoría intrapsíquica*.

Es haciendo alusión a la memoria que aparece en el plano social donde los planteamientos de la psicología cognitiva encuentran eco en la sociología y la antropología**, donde se asume como memoria colectiva, pues a partir de unos saberes socialmente conservados, tiene la función de enseñar e instruir a quienes no han tenido la experiencia de determinados acontecimientos o situaciones. De esta manera, la memoria actúa como un patrón de conducta para los miembros de un grupo que comunica a las nuevas generaciones sus constructos (tradiciones, costumbres, valores etc.).

Este fenómeno se debe a que los individuos crean marcos de referencia para orientarse en el mundo que los rodea y los transmiten para sostener una identidad dentro de la sociedad. Dado que en esta relación de disciplinas en torno a la memoria se encuentran términos como saberes, instruir, enseñar, comunicar, es

⁸⁰ PLATÓN. Teeteto. Diálogos. Citado por DRAAISMA, Douwe. Las metáforas de la memoria: una historia de la mente. Alianza Editorial. Madrid. 1998. p.47

* ...2ndo. Párrafo en 4.4... p.45

** ...Véase el numeral 4.4.2... p. 47

inevitable dejar por fuera de dicha relación a la pedagogía, la disciplina encargada “oficialmente” de favorecer la instrucción, la enseñanza y la transmisión de saberes relevantes culturalmente.

Si bien es tema de nunca acabar el papel que cumple la escuela en la conservación de patrones de conducta y conocimientos que se reproducen a través de las generaciones, es conveniente identificar si los actores directos del hecho pedagógico son conscientes de la responsabilidad que tienen en la construcción de una identidad de grupo, partiendo inicialmente del conocimiento de la memoria de los sujetos como base de esa identidad. Por esta razón se recogen en la presente investigación, las concepciones que en entorno a la memoria tienen los maestros y estudiantes, actores directos del hecho pedagógico.

5.2.2.1 Los escolares se acuerdan de la memoria. Los comentarios de los niños siempre traen algo de la sabiduría popular mezclado con su particular forma de ver la vida, y en este caso cuando se pregunta “¿Qué es la memoria?”, no es la excepción, pues se encuentran posiciones como: *“la memoria es uno pensar lo que pensó, pensar de lo que le ha pasado a uno antes en el pasado, es lo que le paso otra vez y que uno se imaginó”*; o que *“la memoria es...que uno tiene que metérselo en la memoria”*.

Aun así, las respuestas más reiterativas o con puntos de vista comunes fueron: *“ahí uno graba las cosas”*; *“la memoria es como la mente, es un cerebro”*; *“es con lo que uno se aprende todo lo de la escuela”*; *“es para acordarse de cosas pasadas”*, *“es donde puedo guardar recuerdos y algunas cosas más”*; *“La memoria es cuando, tienes recuerdos bonitos y otros días los recuerda, o no los recuerda”*, *“cuando se le queda grabado y a veces se le olvida y cuando se acuerda de las cosas tristes y felices... de las cosas de la escuela”*.

Se identifica que la memoria es concebida principalmente como una especie de “cosa” o “algo físico” en la mente donde se graban o guardan recuerdos; luego se encuentra que se concibe como el acto de “acordarse de algo” y en otras respuestas, hay una tendencia a considerarla como el recuerdo mismo. En la mayoría de sus respuestas se encuentra que, ya sea la memoria ideada como una grabadora, como los recuerdos mismos o como el acto de recordar “cosas”, esas “cosas” se refieren principalmente a información, datos y conocimientos que se adquieren en la escuela.

Sólo un número menor de niños/as, considera que esta información que se guarda y/o se recuerda, es de carácter personal y está ligado significativamente con lo emocional (*“las cosas tristes y felices”*). Se identifica que estos niños(as), reflexionan sobre lo que realmente recuerdan antes de dar una respuesta acerca

de lo que es la memoria. De acuerdo con las observaciones, son precisamente los recuerdos de contenido emocional los que más se manifiestan espontáneamente en los niños durante su jornada escolar.

Por su parte, la mayoría de los niños(as) reduce el empleo de la memoria a conservar contenidos académicos (*“la memoria es para aprenderse las cosas de la escuela”*). Esto podría deberse a que es la escuela el espacio donde más se exige y se pone a prueba a la memoria. Si bien el individuo todo el tiempo pone a prueba su memoria de manera inconsciente, incluso para las más simples actividades cotidianas, solo la escuela lo confronta y le recuerda la existencia de esta facultad que termina confundiendo con la inteligencia, pues quien más exacto responda a lo que preguntan, es mejor calificado, por ende “el más inteligente”. Por ello, cuando la memoria no le responde para tal fin, terminan por rotularla con expresiones tales como: *“es que yo tengo memoria de burro”*, *“es que yo tengo muy mala memoria”*, *“Yo no tengo memoria pa’ eso”*, *“es que esta cabeza mía si no me da”*. El sinónimo implícito de estas expresiones es “no soy inteligente”. ¿Qué sucede cuando un individuo desde su época de escolar se repite para sí mismo este tipo de expresiones? ¿No retiene? ¿Olvida tal vez con facilidad?

Siguiendo esta tendencia, la memoria entre los niños se concibe tácitamente como ese algo que se tiene o no se tiene, algo con lo que se nace o no, tal como la tabla de cera de los griegos. En ocasiones se percibe la tendencia a relacionarla con carencias de tipo económico, como si al igual que estas últimas, la obtención de más o menos habilidades memorísticas estuviera relacionada con la fortuna, o la “buena suerte” que en ocasiones le es negada a los que *“somos de malas”*.

En ninguna caso aparece en sus respuestas que ésta pueda desarrollarse, auto estimularse, entrenarse, pues se tiene o no. Y así, tras estas expresiones que en algunos se justifica por la existencia de alguna dificultad de aprendizaje, en otros, se escuda la falta de esfuerzo para perseverar en aquello que les dificulta, y encuentran en ellas la excusa para desistir.

¿Qué hacen los maestros ante la tácita ley del mínimo esfuerzo que se escuda en expresiones como ésta? ¿Qué tanto de esta práctica escolar conservan los ciudadanos ante las responsabilidades personales y sociales? ¿Identifican los maestros las prácticas secretas que guardan frases aparentemente inofensivas y que se convierten en “parte del paisaje”? ¿Qué piensa el mismo maestro de la memoria, de su memoria y de la de sus estudiantes?

5.2.2.2 Profe, ¿y para usted qué es la memoria? “Mira que ahora que tú me hablas de la memoria yo caigo en cuenta de que aquí nunca hemos reflexionado sobre los métodos que empleamos... aquí sino se prepara un tema, se alega sobre lo que no se sabe... pero no se reflexiona con conciencia ¿me entiendes?...”

Es perceptible la contrariedad al tratar de definir qué es la memoria, de darle un significado preciso, “...*cómo mas lo expresaría*”, al decir de algunas profesoras. De acuerdo con ellas, la memoria se convierte en uno de esos términos que se saben importantes, que se menciona en diversos ámbitos, pero que al fin “queda en tierra de todos y de nadie”, se asume como tema concluido, no objeto de mayores reflexiones. No deja de llamar la atención esta actitud, en un contexto donde es puesta a prueba permanentemente y soporta diversos aprendizajes.

Al responder esta pregunta se presentan ciertas ambigüedades, sin embargo se identifica algunas tendencias, la primera y más reiterada, es la de considerar la memoria como **capacidad**. “...*Es la capacidad de retener información y de expresarla... ¡Qué seríamos sin memoria! El caos. Si no hubiera memoria, no se podría vivir, es fundamental...*”

Dicha tendencia tiene dos acepciones, la más reiterativa, es la de asumir esta capacidad como un *espacio mental* para guardar y retener información y recuerdos, la metáfora del almacén o el archivo. “*Es la capacidad para retener algo*”, “*Es retener, porque hay aprendizaje que se debe quedar, como saber quién es uno, las habilidades motrices que se tienen, su historia en el hogar...*”.

En la otra acepción, aunque en menor cantidad, se entiende como *potencial o habilidad* para recordar o activar el “*motor del recuerdo*”. “*Es el proceso de asimilar y elaborar conocimientos y proyectarlos... ¡es súper importante!*”, “*Es el motor del recuerdo, de todo lo que uno hace*”.

La segunda tendencia la concibe como el **recuerdo** en sí mismo, “*es lo que está registrado en la memoria, la memoria es lo que usted recuerda que usted hizo anteriormente. Pero la memoria también actual, a ver como le digo yo, la memoria siempre está ahí, no sé, todo el tiempo*”. Desde este punto de vista la memoria son los recuerdos que se guardan y evocan.

En la tercera tendencia se concibe como el **acto de guardar y de retener** información, de esta manera se asume como una herramienta de la cual se puede sacar utilidad. “*La memoria es... la memoria es... ¡mm! Guardar datos... es importante porque uno recuerda cosas*”. En la palabra retener se lee entre líneas la persistencia por no dejar ir algo que se desea conservar, pero que no deja de ser esquivo e inaprehensible.

De igual forma, esta última tendencia se equipara con el acto de encender y apagar una grabadora cuando es conveniente. Este acto se realiza especialmente

para guardar información y datos académicos seleccionados conscientemente. *“Algo que el ser humano debe tener, es indispensable para memorizar todas las áreas... para la vida es muy importante porque la vida tiene momentos en los que uno tiene que grabarse cosas, recordar...”*

De las tres tendencias anteriores es relevante la creencia de que la memoria y los recuerdos de distinto orden que en ella se almacenan, transforman y recuperan, abarcan todos los ámbitos de la vida personal de un ser humano y no se refiere solamente a información y datos académicos, de ahí su importancia. *“Es como la capacidad que uno tiene para guardar información... eso tiene que ver con el reconocimiento de uno mismo, con el reconocimiento del entorno en el que uno vive, ¡sino cómo sabríamos quienes somos!...”* *“es importante, ¡donde olvidáramos, qué pasaría con los recuerdos, con las vivencias, con lo que conocemos!”*

En las respuestas, aparece la tendencia de explicar la memoria a partir de metáforas y analogías, como grabadora, disco duro, almacén, archivo etc. En tiempos lejanos, era la tablilla de cera de los griegos y ahora se explica a través de los sistemas de grabación, bancos de datos computarizados y la memoria electrónica. Llama la atención que siempre sean los medios tecnológicos de cada época los que sirvan para realizar estas analogías. Tal vez esto se debe a la confianza que los sujetos depositan en las prótesis temiendo la debilidad de sus propias habilidades mentales, tan susceptibles al paso del tiempo y otros imprevistos.

Son precisamente estos medios tecnológicos los que con el paso del tiempo se convierten en sustitutos, apéndices e instrumentos de la mente humana. Paradójicamente el abuso de estas herramientas, pone en detrimento el uso de la propia memoria con que se nace. Esta tendencia surge de la desconfianza natural hacia su potencial incluso antes de ponerla en uso, de apropiarse de ella. Se identifica que esta desconfianza hacia la propia memoria y la propagación de esta idea de fragilidad, ha sido aprovechada por el mercado para entrar a ofrecer diversos productos que se convierten en sus apéndices e incluso en sus sustitutos.

Las cajas modernas de almacenamiento de información tienen gran estabilidad en cuanto a devolver la información con exactitud y precisión milimétrica. Pese a esto, solo la memoria humana tiene la capacidad especial para transformar constantemente esa información y convertirla en material de trabajo pertinente para la inteligencia en cualquier momento. Si se habla de la fiabilidad de las prótesis tecnológicas, estas también son susceptibles de averiarse e incluso de olvidarse pues siguen siendo manejadas por un ser humano.

En las tres tendencias analizadas al principio de este apartado, aparece un punto de encuentro. Ya sea trabajando con información personal, con datos académicos

o con ambos, la mayoría de los entrevistados/as coinciden en que la información recuerda de manera consciente y se puede controlar. *“Por ella podemos actuar, hacer muchas cosas, recordar lo que hice... Me permite estar centrada en mis obligaciones cotidianas”, “porque hay eventos e información que hay que estar recordando todo el tiempo.”* Se tiene la idea de la memoria como algo a lo que se puede acceder cuando se necesite, igual que un aparato tecnológico.

Esto es opuesto a lo que expresan las mismas profesoras del proceso de retener, el cual les resulta difícil; pero luego de sorteado este proceso, el acto de recordar lo que ya se ha guardado resulta accesible y controlable, recordar para ellas obedece a un acto consciente. En contraposición a esta creencia, las investigaciones de la psicología cognitiva señalan que los contenidos de la memoria, su recuperación y el uso de la información no siempre van acompañados de experiencia consciente.

El ser humano crea automatismos y hábitos en los cuales no interviene la conciencia, esto es como un logro de la economía cognitiva para la salud de la mente, de ahí lo importante y saludable que es el olvido para la vida del ser humano, pues ayuda a descargar la memoria de información innecesaria. En este sentido vienen otros cuestionamientos como aquel de ¿a dónde va la información que se olvida?, ¿el olvido significa la eliminación total de la información? ¿Cómo puede saber un sujeto que olvidó algo para siempre si todavía recuerda que algún día lo supo?

Al respecto, la mayoría de las profesoras afirma que su memoria “es buena”. En la mitad del grupo entrevistado aparece la escritura como el apéndice que fortalece la permanencia de información por más tiempo, *“mi memoria es buena, pero para mí anotar es necesario porque si no anoto no recuerdo... (Ríe) escribiendo es que yo mando al “disco duro”. “A corto plazo, se me olvida todo. Si no escribo, se me olvida. No tengo memoria para aprenderme una canción, así me encante pero no me las aprendo.”*

Se identifica que existen dos tendencias donde las maestras asocian el máximo rendimiento de su memoria, unas para asuntos académicos y otras para asuntos emocionales. La mayoría asocia su capacidad memorística con la de conservar información académica. Tal vez esto se deba a que es precisamente esta información la que más presenta dificultades para la retención, conservación y recuerdo. No sucede lo mismo con la información de carácter personal y emocional que se evoca en ocasiones involuntariamente.

Aun así, otras profesoras consideran su memoria buena pero en relación con asuntos emocionales y de la vida cotidiana: *“es muy buena, sobre todo para los detalles, para los colores, los gestos, las palabras...todas esas cosas yo las martillo y las martillo en la cabeza constantemente. Imagínate que yo tengo memoria desde los cuatro años y recuerdo muchos momentos, emociones, tareas,*

cosas que me impresionan.” “Regular, olvido las cosas que me narra... no lo recuerdo. Eso sí recuerdo cosas que me impactan como el dolor y las ausencias quizás más que las alegrías...”

Entre las estrategias para memorizar la mayoría requiere copiar aquello que desean conservar, práctica aprendida a la vez de sus maestros y que ahora replican con sus estudiantes y se convierte en una costumbre que sobrevive al paso del tiempo. Al respecto, una de las profesoras afirma que *“si cada uno tiene una memoria pues hay que ejercitarla y la escuela permite que se pueda ejercitar... pero lo que no deja es la pereza mental, esto no deja que los estudiantes se ubiquen y vayan más allá de la mera información.”*

Si se pone tanto énfasis en la escritura para recordar. De igual forma, qué pasa cuando se tienen bajos índices de lectura, fundamental para conocer la memoria que ha sido escrita... desconocimiento de los hechos de la memoria no leída, memoria que no se conserva, se rompen lazos para construir una identidad diferente a la que ya se conoce y refuerza en los medios de comunicación, violencia, egoísmo, desigualdad etc., etc.

“Es la que permite a los estudiantes aprender, con la memoria se les queda algo de lo que uno les enseña. ¿Por qué si no qué pasaría?”

Además, *“Porque nos ayuda a no repetir errores. Claro que no todo el mundo aprende de los errores porque eso sí, ¡los colombianos tenemos mala memoria! o si no vea las decisiones que tomamos en la política... ¡mejor dicho!... y luego nos quejamos. Y todo eso influye en la memoria de los estudiantes que tienen memoria a corto plazo...”*. Tal afirmación deja entrever la importancia de la memoria en la configuración del tejido social porque al decir de la misma maestra *“...nos hace recordar muchas cosas, nos permite estar al día en todo y tener nuestras responsabilidades presente en la mente”*

La memoria recoge y sedimenta lo que le parece más relevante recordar y transmitir. Además, selecciona, escoge, discrimina y transmite lo que le interesa, gracias a ella se reproducen valores, sistemas de pensamiento e información que compete a la colectividad. Asimismo, como información socialmente compartida y transmitida, las concepciones y prácticas de las profesoras acerca de la memoria permean la de los menores, no solo por los términos que utilizan para referirse a ella (guardar, grabar), sino también por las prácticas de repetición y escritura mecánica, apéndices y sustitutos de una memoria conocida a medias por estos actores del hecho pedagógico.

5.2.2.3 Concepciones de las maestras acerca de la memoria de los niños.

Acerca de las capacidades para aprender de los niños(as), las profesoras manifiestan constantemente que *“es que los niños no analizan”*, *“en los exámenes*

escritos le va muy mal” “es que no comprenden lo que leen” “ellos copian pero no leen” “estos niños son muy queridos, pero no aprenden”.

Con este tipo de expresiones evidencian públicamente las falencias de los escolares en su proceso de aprendizaje. Ante tales expresiones el niño(a) se sabe poseedor de una dificultad pero en ningún momento se le guía para que la supere. Ello hace suponer que las maestras solo ponen en evidencia las dificultades pero no enseñan la manera cómo hacerles frente.

El mismo fenómeno sucede alrededor de la memoria, en primer lugar, la mayoría de las profesoras opina que los estudiantes no memorizan efectivamente porque son perezosos, les da “pereza mental” estudiar, analizar y leer. En segundo lugar se encuentra la opinión de que los niños poseen memoria a corto plazo, “aprenden para el momento y olvidan fácil”. En tercer lugar está la opinión de que la memoria de los niños responde de acuerdo a si les interesa o no los contenidos de la clase, pues del interés depende la atención y de ésta la memoria.

En estas tres tendencias se observa que las maestras asumen que la total responsabilidad del estado de la memoria y sus habilidades, recae totalmente en el estudiante. Es decir, no se reconoce una posible responsabilidad de las metodologías y las dinámicas de clase en el desempeño de esta facultad. Incluso aquellos que aluden que la memoria depende del interés y la atención en clase, tampoco ponen en tela de juicio si las metodologías empleadas para lograr ese interés y atención son las adecuadas.

Por último, se encuentra la tendencia que considera la memoria de los niños como privilegiada y responsabiliza a las metodologías y practicas docentes como las responsables de no desarrollar el potencial memorístico de sus estudiantes. Entre las prácticas que intervienen negativamente en desarrollar dicho potencial se encuentra la inconstancia en el abordaje de los temas, la falta de práctica en clase y el escaso afecto que demuestran las profesoras (es) hacia sus estudiantes, “Mira ahora que me preguntaste sobre como memorizan más los niños... con el afecto uno se los gana y uno tiene que reconocer eso porque el alumno también funciona “de acuerdo al maestro... cómo lo trata...”, “Si uno utiliza la lúdica y la participación ellos atienden más fácil”.

De esta última tendencia se desprende que la memoria en la infancia tiene todo el potencial por eso es preciso cultivarla y aprovechar su plasticidad para imprimir en ella recuerdos importantes, recuerdos de los cuales tendrá necesidad más tarde en la vida, a la hora de poner a prueba su capacidad de resolver problemas no sólo en ámbito académico sino en el social.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se exponen son el resultado de un proceso de investigación en el cual un tema que al principio exalto la curiosidad de la investigadora, luego se abrió como un abanico infinito de descubrimientos en los cuales se encontraron algunas concepciones y prácticas escolares en torno a la memoria y cómo éstas eran nutridas por el contexto fuera de la escuela y a la vez, regresaban del contexto a las aulas de clase.

Como rezan los manuales de investigación, las conclusiones deben ser breves y presentadas de manera enumerada, aun así, y para hacerle justicia a aquello que se identificó durante la observación de carácter etnográfico, dichas conclusiones se escriben a modo de reflexión sobre los puntos más relevantes de este descubrimiento personal de una facultad humana compleja y por lo tanto inabarcable completamente.

◆ Concepciones de la memoria

La memoria es concebida principalmente como una especie de “lugar físico” en la mente donde se graban o guardan recuerdos; en segundo lugar se concibe como el “acto de acordarse de algo” y en tercer lugar, hay una tendencia a considerarla como “el recuerdo mismo”. En la mayoría de concepciones tanto de estudiantes como de profesoras (es) se encuentra que, ya sea la memoria ideada como una grabadora, como los recuerdos mismos o como el acto de recordar “cosas”, esas “cosas” se refieren principalmente a información, datos y conocimientos que se adquieren en la escuela

En este sentido existe la tendencia a explicar la memoria a partir de metáforas y analogías como grabadora, disco duro, almacén, archivo etc. Es relevante que siempre sean los medios tecnológicos de cada época los que sirven para estas analogías. Ello se debe a la confianza que los sujetos depositan en las prótesis temiendo la debilidad de sus propias habilidades mentales, tan susceptibles al paso del tiempo y otros imprevisto.

Tales analogías develan la desconfianza que se tiene hacia la propia memoria que consideran vulnerable y caprichosa. Se encuentra con ello que tanto los escolares como profesores definen la memoria en términos parecidos. Esto obedece a que intergeneracionalmente se transmiten y conservan definiciones acerca de la memoria y se transmiten en la escuela a través de discursos o acciones a las nuevas generaciones.

Como si fuera información socialmente compartida y transmitida, las concepciones y prácticas de las profesoras sobre memoria permean la de los menores, no solo por los términos que ambos utilizan para referirse a ella (guardar, grabar) también por las prácticas de repetición mecánica y de la escritura como el apéndice y

sustituto principal de una memoria desconocida para estos actores del hecho pedagógico.

La diferencia primordial entre las concepciones de los maestros y de los niños radica en que, en los menores, hay una tendencia mayor a considerar que el énfasis y empleo de la memoria está en conservar datos e información escolar mientras que la mayoría de docentes consideran que la memoria contiene no solo información académica sino también la identidad misma del sujeto, sus recuerdos personales.

La escuela es pues, el espacio donde más se exige y se pone a prueba la memoria especialmente de los escolares. Aun así el individuo todo el tiempo la utiliza de manera inconsciente, incluso para las más simples actividades cotidianas. Pero solo la escuela lo confronta y le recuerda la existencia de esta facultad a la que terminan confundiendo con la inteligencia, pues quien más exacto responda a lo que preguntan o más fácilmente recuerde contenidos académicos, es mejor calificado por ende “más inteligente”.

Pese a esto, ni las profesoras ni los estudiantes en sus concepciones y prácticas manifiestan que dicha facultad pueda desarrollarse, auto estimularse, entrenarse. La concepción principal es que dicha capacidad “se tienen o no” y tras esta expresión que en algunos casos justifica la existencia de alguna dificultad de aprendizaje, en otros se escuda la falta de esfuerzo para perseverar en aquello que se les dificulta y encuentran la excusa para desistir.

Con respecto a la concepción de las profesoras acerca de la memoria de los niños se encuentra en primer lugar, la opinión de que los estudiantes no memorizan efectivamente porque les da “pereza mental” estudiar, analizar y leer. En segundo lugar se encuentra la opinión de que los niños poseen memoria a corto plazo, “aprenden para el momento y olvidan fácil”. En tercer lugar está la opinión de que la memoria de los niños responde de acuerdo a si les interesa o no los contenidos de la clase, pues del interés depende la atención y de ésta la memoria.

En estas tres tendencias se observa que las maestras asumen que la total responsabilidad del estado de la memoria y sus habilidades, recae totalmente en el estudiante. Es decir, no se reconoce una posible responsabilidad de las metodologías y las dinámicas de clase en el desempeño de esta facultad. Incluso aquellos que aluden que la memoria depende del interés y la atención en clase, tampoco ponen en tela de juicio si las metodologías empleadas para lograr ese interés y atención son las adecuadas.

Por último, se encuentra la tendencia que considera la memoria de los niños como privilegiada y responsabiliza a las metodologías y prácticas docentes como las responsables de no desarrollar el potencial memorístico de sus estudiantes. Entre las prácticas que intervienen negativamente en el desarrollo de dicho potencial se

encuentra la inconstancia en el abordaje de los temas, la falta de práctica en clase y el escaso afecto que demuestran las profesoras (es) hacia sus estudiantes.

Para concluir, la memoria se convierte en uno de esos términos que se saben importantes, que se menciona en el ámbito académico, que aparece de manera constante en las prácticas pero que al fin “queda en tierra de todos y de nadie”, se asume como tema concluido, no objeto de mayores reflexiones pues de ello se ha encargado ya la psicología. No deja de llamar la atención esta actitud, en un contexto como la escuela donde es puesta a prueba permanentemente y soporta los diversos aprendizajes académicos y sociales.

◆ La práctica hace al maestro

La técnica de estudio predominante en los niños de grado tercero de la Institución educativa ASIA ignaciana es la repetición mecánica de conceptos y definiciones. En ésta, aunque no se comprenda el contenido, los niños repiten una y otra vez términos que, en la mayoría de los casos, olvidan poco tiempo después de la evaluación e incluso durante la realización de la misma.

Se ha encontrado que contenidos adquiridos con esta técnica, tienen en la memoria un periodo de vida muy corto. Así mismo se identifica que genera en los niños gran frustración el olvidar lo que se supone han estudiado. Esto funda la creencia de que olvidar lo que han repetido, es a causa de poca inteligencia e ineptitud hacia el aprendizaje. Tal creencia afecta la autoestima de los niños y refuerza en ellos una valoración negativa hacia el aprendizaje. Parte de esta misma creencia considera que es inteligente el memorioso, incluso aunque no comprenda aquello que ha memorizado mecánicamente.

Entre las profesoras se asocia fuertemente el concepto de memoria a la práctica de repetición. Esta última tiene, al menos en teoría, una connotación negativa pues se asocia a una mera copia de algo de los contenidos escolares. Aun así esta es la técnica de estudio predominante en los escolares, ello se debe no a que las profesoras la sugieran explícitamente, sino a lo que los niños entienden bajo el término de: el repaso.

Este término se entiende por las profesoras como el acto de mirar y leer varias veces las notas de clase una vez los niños se encuentren en casa. En este sentido, ellas no sugieren explícitamente la repetición sino la relectura que permita que los conceptos y términos vistos en clase se refuercen en casa. Aun así, y debido a la ausencia de técnicas de estudio manifiestas tanto en la escuela como en la casa, o a la desmotivación de los niños hacia los contenidos escolares, ellos acuden a la repetición antes de una evaluación.

En este sentido se encuentra que culturalmente se asocia el repaso con la repetición. Ello se evidencia cuando los padres de familia al estar al tanto de una

evaluación de sus hijos, les exigen “estudiar” y con ello aluden a “repetir” tal cual lo que hay en el cuaderno. El hecho cultural de “dejar todo para la última hora”, como lo explicitan las profesoras, hace que los niños repasen muy poco antes de la evaluación.

Se encuentra que la práctica de la repetición contra reloj para el examen, se hace no solo bajo la presión de aprobar el año escolar sino para evitar las retaliaciones de los padres de familia ante el bajo rendimiento académico. Es decir, que la sola práctica de estudiar para la evaluación tiene para el niño cargas emocionales que en ocasiones impiden que ésta surta efecto en su memoria y su aprendizaje.

La presión de estudiar contra reloj, la presión de no comprender completamente aquello que se estudia, la presión por obtener buenos resultados para evitar lesiones en su integridad física y mental por parte de los padres e incluso de algunas profesoras; hacen que el niño recurra a repetir mecánicamente lo que hay en el cuaderno con la esperanza de, más que de aprender, ganar la evaluación para evitar tales situaciones.

La falta de reflexión conjunta de profesoras y de estos con los padres de familia acerca de la imprecisión y confusión de términos como repaso, repetición, estudio, comprensión memorización; afecta el proceso de aprendizaje de los niños y el proceso de enseñanza de las profesoras. Con esta situación se encuentra que la aceptación de la repetición como exclusiva técnica de estudio obedece a la falta de explicitación de las profesoras de otras técnicas, y al desconocimiento de la mayoría de padres de familia en este aspecto: *“Yo repito y repito y luego mi mamá me pregunta”*.

Pese a esto, se encuentra que la repetición es conveniente para fijar contenidos en la memoria, pues la transferencia de material de la memoria a corto plazo a la memoria de largo plazo se realiza en gran medida con base en la práctica. Ésta no solo logra dicha transferencia sino que la información permanece viva en un sistema de memoria más duradero, lo que permite que se tenga a disposición no solo para dar cuenta en el examen sino para hacer frente a argumentaciones y procedimientos que se requieran en la vida cotidiana.

Pero el término de repetición también debe precisarse pues la diferencia entre un tipo de repetición comprensiva y uno de repetición mecánica está en comprender o no lo que se repite. Para que la primera sea posible, es fundamental la comprensión y motivación del niño hacia los contenidos escolares, lo cual no es muy frecuente de acuerdo con lo observado en la Institución Educativa.

Se encuentra que la motivación hacia ciertos temas es consecuencia de la comprensión de los mismos. En este sentido las áreas que abordan un tema en varias clases y utilizan diversas estrategias como experimentar, leer, investigar,

conversar grupalmente, compartir imágenes, hacer una manualidad, etc. logran la motivación y comprensión de los niños.

Ello evidencia que incluso durante las clases es pertinente el refuerzo de contenidos, pero no exclusivamente a través de la repetición o relectura mecánica de lo escrito en el tablero o en los libros, sino de la intensidad y frecuencia alrededor de un mismo tema abordado de distintas maneras.

Por otra parte, las maestras en su mayoría utilizan la escritura como forma de “llevar al disco duro” algún contenido. Aun así, y aunque menos frecuente, también utilizan estrategias como la asociación y la lectura comprensiva. Las capacidades memorísticas de las maestras en el caso de memorizar contenidos académicos, resultan más eficaces que la de los niños, gracias a que han adquirido mayores estrategias y técnicas, y a que su lenguaje es un poco más amplio y puede hacer asociaciones mayores y complejas.

◆ Escuela, memorias y sujetos

De acuerdo con los postulados del aprendizaje significativo cada sujeto es único y posee una cantidad de experiencias que lo hacen afrontar de una manera u otra los contenidos escolares que se le presentan. Siguiendo esta idea, en la investigación se identifica que también hay diferencias y particularidades en los recuerdos que de manera espontánea manifiestan los niños. Aquello que recuerdan las profesoras no se obtuvo de sus conversaciones espontáneas sino a través de la entrevista.

Se encuentra que unos niños (as) manifiestan de manera más reiterada recuerdos que pertenece a los de memoria semántica mientras que otros sujetos manifiestan más recuerdos de la memoria episódica*. Esto no quiere decir que quienes manifiestan con frecuencia recuerdos de tipo semántico no muestren recuerdos de otro tipo, pues ya se ha dicho que la memoria es un todo formado por diversos subsistemas que funcionan de manera integrada y sería incorrecto plantear que uno u otro subsistema es exclusivo en la memoria de un sujeto específico.

Aun así, se identifica que hay niños con una tendencia mayor a tener recuerdos espontáneos de carácter semántico, es decir, recuerdan con mayor facilidad que otros, conceptos y definiciones. Por otro lado se encuentran niños (as) con recuerdos espontáneos que son predominantemente episódicos, es decir, los recuerdos se basan en situaciones pasadas que generalmente están relacionadas con la vida cotidiana del niño dentro y fuera de la escuela.

* Ver sección 4.3.3.2 Memoria a largo plazo y subsistemas. p. 47-49.

Cabe aclarar, que incluso al manifestar un recuerdo de la memoria episódica se acude ineludiblemente a conceptos, propios de la memoria semántica necesaria para el uso del lenguaje. Aun así, aquí se entiende recuerdos de tipo semántico a los que tiene que ver con conceptos de contenidos escolares, el lenguaje académico que predominan en el aula y se exige en las evaluaciones.

Los niños con recuerdos de tipo semántico expresan con mayor facilidad algunos conceptos impartidos en las clases y tienen un vocabulario más amplio que el resto de sus compañeros. Esto, sumado a que en las evaluaciones entre más fiel sea la respuesta mejor es calificada, hace que los niños con esta característica tengan mejor rendimiento académico.

Por el contrario, los niños que demuestran mayor facilidad para el recuerdo de episodios y que a la hora de explicar un concepto de contenido escolar lo hace a partir de experiencias cotidianas, tienen un menor rendimiento según los parámetros evaluativos de la Institución. Ocurre esto, aun cuando la explicación del niño, basado en experiencias propias demuestre una pre-comprensión del concepto.

Otro aspecto relevante en este punto se refiere a las destrezas corporales e intelectuales de los niños propios de la memoria procedimental. En este aspecto se encuentra que las áreas en donde más se requiere este tipo de memoria son matemáticas y educación física.

Se encuentra que la práctica frecuente de ciertos ejercicios en clase de educación física, la atención permanente de los profesores hacia la realización correcta del ejercicio, la motivación, la práctica recurrente y la continuidad de los temas durante varias clases, hace que la habilidad demostrada por los niños al realizar ciertos procedimientos sea cada vez mayor.

Sucede lo contrario en el área de matemáticas, alrededor de la cual se construyen estigmas sociales negativos que comienzan a hacer parte de la memoria e imaginario de los niños. Se identifica que al trabajar con procedimientos se requiere de la práctica permanente dentro y fuera de la clase, y que un mismo tema se aborde en varias clases consecutivas y espaciadas.

Aun así, la rapidez con que se evacuan los contenidos escolares hace que tareas que requieren de práctica tanto corporal como intelectual, en caso de las matemáticas, no puedan ser desarrolladas cabalmente, comprendidas y aprendidas, es decir, afianzadas en la memoria. Estas falencias se manifiestan principalmente en los resultados de las evaluaciones que exigen destreza con poca práctica.

En cuanto a los recuerdos de las profesoras(es) en clase, se remiten principalmente a los de la memoria semántica pues explican diversos temas a

partir definiciones y conceptos. Aun así, durante las conversaciones espontáneas es clara la tendencia a los recuerdos de tipo episódico, especialmente de carácter emocional donde exponen asuntos de su vida y la de otras personas.

◆ El cuaderno como fármaco o el escrito que no puede pensar

...Por aquel entonces, era el rey de todo Egipto Thamus, que vivía en la gran ciudad de la parte alta del país, que los griegos llaman la Tebas egipcia, así como a Thamus llaman Amón. A él vino Theuth, y le mostraba sus artes diciéndole que debían ser entregadas al resto de los egipcios. Pero él le preguntó cuál era la utilidad de cada una tenía, y, conforme se las iba minuciosamente exponiendo, lo aprobaba o desaprobaba, según le pareciese bien o mal lo que decía. Muchas, según se cuenta, son las observaciones que, a favor o en contra de cada arte, hizo Thamus a Theuth, y tendríamos que disponer de muchas palabras para tratarlas todas. Pero, cuando llegaron a las letras, dijo Theuth: “este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría”. Pero él le dijo: “¡Oh artificiosísimo Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos, por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos siendo al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad.”⁸¹

El mito de Thamus y Teuth escrito por Platón en el diálogo Fedro, resume algunas conclusiones que el presente trabajo comparte con respecto a la dependencia exacerbada del niño al cuaderno y del propio maestro al libro, que va en detrimento de la propia memoria, memoria que contiene el material para el pensamiento.

Tanto escolares y profesoras del grado tercero se valen de herramientas externas para conservar y posteriormente recuperar diversos contenidos académicos. La más utilizada por los niños es el cuaderno, en el cual se realiza el ejercicio de la escritura mecánica como copia del libro o del tablero al cuaderno. De esta forma la

⁸¹ PLATÓN. Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro. Editorial Gredos. Madrid. 1992. p. 402-404

escritura y el cuaderno dejan de ser un mero apoyo de la memoria para llegar incluso a desplazarla. De hecho, en la indagación a los profesoras se encontró que una de las principales estrategias que utilizan para recordar algo, es escribiéndolo para luego consultarlo.

En la mayoría de las áreas, exceptuando unas pocas en que las profesoras intentan actividades diferentes al copiado, los contenidos escritos rebasan aquellos que son puestos en común y se conversan en clase. Esto relaja la actividad de la propia memoria y convierte en prótesis al cuaderno en la principal fuente de consulta días previos al examen. Esto debido al desconocimiento de otras técnicas de estudio distintas a la repetición mecánica de lo escrito.

En la investigación se encuentra que el cuaderno, la herramienta que se supone apoyo de la memoria durante el proceso de transmisión del conocimiento, luego no es tomada en cuenta durante el proceso evaluativo. Con ello, se supone que el niño cuenta con la técnica de estudio eficaz para vaciar el contenido del cuaderno a su memoria y dar cuenta de éste en la evaluación. Aun así, el aprendizaje de técnicas de estudio que ayudaran a utilizar de manera eficaz esta herramienta, no hace parte del contenido de lo que se enseña en esta Institución Educativa.

Si el pensamiento debe nutrirse con los contenidos almacenados y recuperados por la memoria del sujeto, el cuaderno como prótesis exclusiva de la memoria y sin técnicas de estudio, hace que el pensamiento de los niños se quede sin un material valioso como debería ser el conocimiento que se imparte en la escuela. El cuaderno como depósito de la escritura mecánica no puede pensar, por ello nunca podría ser prótesis del pensamiento.

◆ La evaluación y la memoria

La evaluación o examen que se realiza a los niños tienden exclusivamente a poner a prueba la memoria para definir conceptos y ello entraña una contradicción con las metodologías de clase. Durante el proceso los niños se han ejercitado básicamente en la escritura de textos, en ocasiones en la discusión grupal de estos. Pero a la hora de la evaluación, tales estrategias y materiales no se tienen en cuenta y se descarga todo a una memoria que no se ha entrenado para manejar contenidos acumulados. Los buenos resultados de la evaluación depende principalmente de la precisión de las respuestas y de acuerdo a lo que se ha copiado en el cuaderno.

La dinámica misma de la evaluación crea sentimientos de temor entre los escolares pues de sus resultados, los profesores interpretan si es o no buen estudiante y ello tiene un sentido importante para los niños. De ser o no bueno, se interpreta luego que pueden o no aspirar a “seguir adelante”, a “salir adelante”. La presión no es solo por el aislamiento abrupto al que se ve sometido durante la

evaluación sino a la presión que ejercen profesores y padres por un buen resultado del cual depende “un futuro”.

◆ Se olvida

Una memoria perfecta encarnaría en sí misma una tragedia, así lo ilustra el personaje de Borges, Funes el memorioso. Funes lo percibía todo y no podía olvidar nada de lo que hacía. Abrumado por su exagerada capacidad de guardar detalles, perdió la capacidad de pensar, que en sí misma encarna ejercicios de generalización para establecer relaciones entre detalles inconexos. Un poco de olvido entonces, es saludable para superar situaciones dolorosas o traumáticas en la vida del sujeto y para dar preeminencia a la información que el sujeto necesite para resolver problemas o sortear situaciones inmediatas.

Aun así, el exceso de olvido se convierte en una dificultad durante el aprendizaje de conocimientos. El olvido entre los niños se produce cuando ven contenidos sin sentido y alejados de sus intereses, cuando los contenidos escolares se presentan fragmentados y no aprenden técnicas y estrategias que les permitan relacionarlos con aquello que ya saben.

Ante la falta de interés que despiertan los conocimientos adquiridos solamente por recepción, por vía oral y escrita, la escasa atención no permite guardar efectivamente la información lo que desemboca en el olvido fácil. Asimismo, la rapidez con que se abarca un tema no permite el ejercicio de lo aprendido, y por ende, la información recibida se diluye ante la cantidad de contenidos que deben ser abordados y no son repasados y ejercitados en clase de forma creativa y acorde con la edad de los escolares.

◆ El espacio y la memoria

Se encuentra que las condiciones espaciales de la Institución Educativa influyen en la atención e impide que las profesoras realicen su trabajo sin interrupciones. El exceso de ruido que se filtra a los salones y el limitado espacio para el recreo influye en el comportamiento de los niños y niñas, especialmente en su atención, proceso fundamental para la memoria y el aprendizaje.

Asimismo se afecta la salud de las profesoras, obligadas a levantar la voz para dirigir las clases, sin contar con que algunas herramientas de audiovisuales que se podrían utilizar para dinamizar ciertos temas, están dañados. El que los baños o los equipos estén en mal estado, o que no haya espacios adecuados para jugar, también crean lecturas simbólicas que influyen en las memorias de este colectivo.

Dichas lecturas se resumen en manifestaciones como: “todo lo público es malo”, “como somos pobres siempre nos dan lo peor”, “pa’l pobre lo malo y pa’l rico lo

bueno”. La trascendencia de estas afirmaciones no se queda en el campo de la escuela, sino que refuerzan las percepciones que se tienen del contexto social y ubican al sujeto en un espacio simbólico donde cree no ser merecedor de algo mejor, o de que todo lo mejor no puede venir sino por medio del asistencialismo, de “lo que me den los que tienen”.

En este sentido, el espacio puede ser potenciador de las facultades de los sujetos o por el contrario un impedimento para desarrollarlas. Asimismo interviene en la configuración simbólica de status sociales que impiden la formación de la identidad sin la fuerte carga que tiene el no pertenecer a una clase social idealizada en la cultura del mercado. Así, la impotencia, la frustración y el resentimiento se alimentan en los espacios que obstruyen el desarrollo adecuado de habilidades físicas e intelectuales, y la vez, se constituyen memorias, soportes de creencias en los sujetos que traspasan las fronteras de la escuela.

◆ Memoria y lenguaje

El lenguaje y el desempeño lecto-escritural del niño influye fuertemente en el buen desempeño o no de sus capacidades memorísticas como se expuso en el marco referencial de la presente investigación. Un lenguaje amplio de palabras no solo permite el niño comunicar lo que piensa y siente, también le permite tener información conceptual más amplia y por ende formar ideas cada vez más complejas y relaciones entre ellas.

En la memoria no sólo habitan imágenes, olores, sabores, sonidos sino también conceptos que los explican, que le dan un sentido. Por ello cuando el equipaje de palabras con las que cuenta el niño es reducido, más difícil es el intercambio con los aportes académicos que se hacen en la escuela, que seguidamente se les hace lejano, incomprensible y desmotivador.

El intercambio se da no solo entre los niños y los contenidos escolares sino entre el niño y los contenidos culturales. La precariedad de palabras para explicar el mundo hace que se autoexcluyan de reflexiones importantes para su formación. Por esta misma razón la mayoría de los escolares son reacios hacia los contenidos escolares ya que se le exige memorizar conceptos cuando apenas comienza a estructurarse en su pensamiento el empleo de los mismos. De igual manera se le exige destreza en la definición y manejo de términos y conceptos cuando aún carece de un amplio vocabulario que, entre otras cosas, está ligado al contexto familiar y cultural en el que vive y se desenvuelve el niño(a).

Tal predisposición negativa en contra de los conocimientos escolares provoca al mismo tiempo que no conserve el significado de ciertos conceptos y que frene la ampliación del lenguaje, indispensable para establecer conexiones o relaciones con nuevos conceptos, realizar procedimientos, expresarse y complejizar su pensamiento.

Por otra parte y aunque en menor escala, este fenómeno se observa también en las profesoras. El desconocimiento o falta de claridad en algunos conceptos propios del quehacer pedagógico desembocan en la ejecución de prácticas incoherentes con los discursos, en la reducida reflexión acerca de su práctica y en la interrupción de procesos de interdisciplinariedad con otras áreas por falta de un lenguaje común que comunique las intenciones pedagógicas de cada docente.

◆ Recordar lo mejor

Cada que vez que un grupo plasma los objetivos que pretenden alcanzar en un proyecto, lo hace pensando en lo mejor, lo ideal. Aun así, en la ejecución de las acciones para lograr tales metas se encuentran con dificultades difíciles de sortear que en la mayoría de los casos no sólo se interponen en su consecución, sino que modifica la actitud de las personas que, en cierto sentido, olvidan las palabras plasmadas, lo soñado, lo ideal. Esto sucede con el PEI de esta institución. Las acciones requeridas para la consecución de las metas no se realizan, y en el mejor de los casos, sólo se realizan eventualmente sin la constancia que exigen.

La actitud en la mayoría de las profesoras (es) de la Institución, viene marcada por unos comportamientos que obedecen a registros culturales de la memoria colectiva que se manifiestan en cada uno. Entre tales actitudes se encuentran la inconstancia, el dejar de perseverar en la consecución de sueños colectivos porque perciben que trabajan solos(as), la pérdida de confianza en el trabajo colectivo, el transferir la responsabilidad a otros, la acomodación en prácticas repetidas, que aunque poco efectivas para los retos presentes, aseguran el status del deber cumplido.

El objetivo no es satanizar estas actitudes, pues se ha dicho que son parte de contenidos culturales que van haciendo parte de las memorias individuales, incluso sin conciencia de ellos. Aun así, éstos acaban de convertir en letra muerta las palabras, que como en el PEI, son impulsadas por la esperanza momentánea que resurge al reflexionar sobre lo que puede ser mejor. Este último aspecto, el de la reflexión sobre lo que puede ser mejor, se convierte en un motivante grupal para recordar los objetivos trazados.

Aun así, es reiterada la tendencia de las profesoras a recordar con más insistencia lo negativo y atender casi exclusivamente a las acciones correctivas. Esto evidencia una correspondencia entre los mensajes negativos que se refuerzan permanentemente y las acciones que, como consecuencia de éste refuerzo, luego deben corregirse. En este sentido, cobra relevancia el recordar lo mejor, lo plasmado en el PEI, que está escrito en sentido positivo, es decir, alude a las acciones preventivas.

El trabajo del maestro exige más que cualquier otro la reflexión grupal y la autorreflexión permanente para la contener actitudes negativas que se convierten en el espejo de los niños y moldean con ello comportamientos culturales; en este sentido la memoria consolida identidades: si no quiere que el niño conteste de manera grosera, la profesora tampoco debería hacerlo; si no quiere que el niño señale negativamente a un compañero, la profesora tampoco debería hacerlo; si quiere que el niño gane la evaluación sin depender del cuaderno y sea elocuente y coherente; la profesora también debería soltar su libro no sólo acudir a lo que otros han escrito, apelar a lo que el mismo sabe en su observación del contexto, del análisis de las necesidades particulares de un grupo de estudiantes; así tal vez, pueden ser en sí misma elocuente y coherente.

Esto no significa que la responsabilidad en la formación de la identidad de los escolares recaiga solamente en el maestro, bien se sabe que la familia es la primera estructura de acogida encargada para ello, la estructura que brinda los contenidos primarios que formarán la memoria e identidad del sujeto. Así mismo, el contexto social con sus contenidos influye fuertemente en su configuración, que en este específicamente, está marcado por conflictos de diverso orden.

Pero es responsabilidad del maestro el ejercicio permanente de la reflexión que le permita recordar aquello que ha sido positivo en su práctica y replicarlo nuevamente, acordarse de señalar y exaltar sus propias actitudes positivas, las de los niños y las de sus compañeros. Actitudes que podrían convertirse en referente para otros.

Que su atención también se dirija hacia lo positivo, para que su memoria y su diario de campo sean registro, no de lo mismo negativo sino de lo mejor como superlativo de lo bueno. En este sentido se encuentra que la usencia de contenidos que refuercen lo positivo, que también constituye a nuestra cultura, hace que este aspecto de la identidad se fragmente y debilite mientras el negativo se motiva y fortalece.

Los sujetos de esta Institución no sólo tienen capacidad de memoria, a la vez son productores de memorias que quedan en el registro de otros. En este sentido se encuentra que el maestro es uno de los personajes sociales que más recuerdos plasma en los niños, no solo por su discurso sino también por sus actitudes. En los niños del grado tercero de ambas jornadas, estos recuerdos construyen una identidad del maestro como alguien a quién se teme o se debe temer.

Por otra parte, se identifica que los niños manifiestan principalmente recuerdos de situaciones que para ellos son positivas (juegos, un regalo, una fiesta etc.). Los recuerdos negativos son manifestados principalmente cuando se les pregunta directamente sobre estos. En este sentido parece que el olvido de experiencias

dolorosas o conflictivas que se supone es reajustador y saludable*, no se da en la misma medida en los niños que en los adultos de la Institución.

La mayoría de los niños de los grupos observados, hacen una interpretación emocional del mundo, de ahí que los recuerdos que afloran más fácilmente sean aquellos relacionados con episodios significativos de su vida. Por el contrario, el recuerdo de conceptos y contenidos académicos, desprovistos de sentido en la mayoría de los casos, no tienen tanto calado en su memoria,

En estas dinámicas de interacción en el aula, se encuentra que los maestros y niños construyen memorias, que a la vez influyen en su identidad. Tanto los maestros como los niños (as) son productores de memorias, las cuales pueden ayudar a sí mismos o a otros, a adaptarse a los cambios del presente o por el contrario dejarlos anclados en prácticas que pueden o no ser positivas. La identidad que gracias a la memoria se afianza y sufre modificaciones, les provee tanto a los niños y a las profesoras(es) un sentido de orientación en el presente del cual depende a la vez su futuro.

◆ La memoria en palabras y en acciones

Pese a los aportes que acerca de la memoria ha proporcionado la psicología cognitiva al campo de la pedagogía, las formas como se induce a los sujetos a utilizar su memoria dista mucho de los planteamientos cognitivistas/constructivistas. Tal vez esto se deba a que los resultados de las investigaciones, ya sea desde el enfoque conductual o desde el cognitivo, provienen de poner a la memoria en situación experimental para medirla, cuantificarla, evaluarla. Es decir, que su condición como objeto de experimento hace que los maestros sean reacios a asumirla como un punto fundamental de reflexión.

Se ha encontrado que entre la mayoría de profesoras de la institución hay una cierta resistencia a incluir a la memoria como tema de reflexión, pues consideran que el tema es obsoleto y que hablar de esta facultad implica asumir un enfoque conductista totalmente opuesto al constructivista, que dicen haber adoptado. De igual manera se manifiesta una tendencia a considerarla como una facultad intelectual de segunda clase, muy por debajo de la inteligencia. Sin embargo el razonamiento más simple requiere recordar datos, premisas y hasta el mismo asunto que se medita.

Tal vez la ola de desprestigio de la memoria se deba al legado del abuso y desconocimiento de esta facultad en la pedagogía tradicional conductista. En este sentido resulta paradójico la resistencia, cuando las concepciones que los

* Ver sección 4.4.2 Memoria y olvido. marco conceptual. p.51

maestros tienen de la memoria, como grabadora, almacén; son precisamente, rezagos conceptuales de la teoría generada por el conductismo.

De esta situación surgen dos puntos que deben ser analizados. Primero, se identifica que existe una coherencia, aunque no consiente por parte de los maestros, entre los conceptos que manejan de la memoria y las prácticas de clase en torno a ésta. La memoria asumida como almacén y grabadora desde las concepciones de los maestros incita a la práctica de la repetición mecánica, técnica de estudio predominante en los niños del grado tercero de la Institución.

Si bien no es explícita la recomendación por parte de las profesoras de utilizar esta técnica de estudio, la ausencia de otra alternativa hace que los niños recurran a la única que leen en las dinámicas de clase. Asimismo, en la entrevista realizada a los profesores se identifica que la repetición mecánica fue la técnica predominante en sus estudios, incluso, la mayoría defiende que por ello, la educación de antes era más eficaz que la de ahora. En cambio, unos pocos consideran que ésta técnica los ha hecho más “olvidadizos” y retraídos”.

En segundo lugar, se identifica que existe una disociación entre lo que se piensa y lo que se dice, pues, por un lado los maestros dicen estar abanderados por el enfoque constructivista, pero sus definiciones acerca de la memoria y las consecuentes prácticas dentro del aula corresponden primordialmente al conductista y tradicional. Con ello se identifica una imprecisión conceptual a la hora de definir el paradigma teórico que guía las prácticas, pues las concepciones y prácticas en torno a la memoria corresponden al conductista, pero desde el PEI se plantea que debe ser la metodología de la pedagogía activa quien los guíe.

El hecho de que las investigaciones del conductismo se hayan afianzado teórica y prácticamente en la memoria como facultad primordial en el aprendizaje, y que posteriormente sus hallazgos hayan sido cuestionados y replanteados desde otros enfoques, llamados por las profesoras constructivistas; no sólo hizo replantear la postura de cómo aprenden los sujetos, sino que satanizó a la memoria como objeto no digno de la reflexión pedagógica. Tal vez por ello en esta Institución la reflexión acerca de ella es percibida como un regreso a prácticas conductistas, aunque reconocen que éstas eran efectivas.

Tal vez a causa de esta misma dinámica, el “tener mala memoria” es una “dificultad” socialmente aceptada, diferente a decir que se tiene poca inteligencia. Lo paradójico es que la inteligencia depende en gran medida de los recuerdos que se tengan para poder hacer frente a la resolución de problemas o situaciones que son los que al fin activan el pensamiento. El mérito de la memoria en la depende entonces del uso que se haga de los recuerdos y de la información que conserva.

Preciso es concluir que la memoria no es una metodología, es un complejo sistema de almacenamiento, codificación, reconstrucción y recuperación de información individual y del contexto que constituye nuestra personalidad, nuestra identidad como miembros de una cultura. Un sistema vital para el aprendizaje que nos permite recordar no sólo información teórica sino información de episodios y procedimientos de cómo se ejecutan las acciones.

BIBLIOGRAFÍA

ARCE, Sandra. Una aproximación al énfasis en Educación Artística. Uniminuto. Bogota. 2003

ARDILA, Alfredo y ROSELLI, Mónica. Neuropsicología clínica. Prensa creativa. Medellín. 1992

AUGE, Marc. Las formas del olvido. Barcelona. Gedisa. 1998

AUSUBEL, David y SULLIVAN, Edmund. El desarrollo infantil. Volumen 3. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1983

----- Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México. 1976

BORDIEU, P. Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario. Lisboa. Editorial Presencia. 1996

BINET, Alfred. Traducción Félix González (1910). Las ideas modernas acerca de los niños: Capítulo VI. La memoria. [En línea]. [consulta: 19 de junio de 2008]. Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/las-ideas-modernas-acerca-de-los-ninos--0/html>>

BOGGINO, Norberto. Psicología de la memoria, Ámbitos aplicados. Madrid. Alianza editorial. 2002.

CANDAU, Joel. Antropología de la memoria. Buenos Aires. Nueva Visión. 2002

CARVAJAL, Germán. La pérdida del sujeto en la evaluación típica escolar: Suerte, trampa y desprestigio de la memoria. En: Pedagogía y saberes. Universidad pedagógica Nacional. Bogotá. No. 21. (2004)

COLL, Cesar y SOLÉ, Isabel. Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. En: Cuadernos de pedagogía. Barcelona. N°168. 1989

GALLEGO BADILLO. Rómulo. Saber Pedagógico. Bogotá. Editorial Magisterio. 1995.

GARRIDO SUAREZ, Jesús. La importancia de la memoria en los exámenes. En: Padres y maestros. Coruña. N° 219. (Junio 1996)

GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. 1999

HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Nueva York. Harper y Row. 1980
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ASIA IGNACIANA. Proyecto Educativo Institucional.
Medellín: La Institución, 2005

Ley 115 de 1994: Ley General de Educación. Bogotá: Unión Ltda. 2008. 665p

LURIA, A.R. Atención y memoria. Ed. Fontanella. Barcelona. 1979

MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. Nuevos métodos de investigación. México.
Trillas. 1997.

MONCADA, Adriana. Modelo pedagógico escuela de idiomas U de A. [En línea].
[consulta: marzo 4 de 2006]. Disponible en:
<<http://www.idiomas.udea.edu.co/modelopedagogico.html>>

NOGUEIRA DOBARRO, Ángel. Psicología cognitiva de la memoria. En:
Anthropos. Barcelona. N°189-190. (2000).

OMEGA, Ilce. [En línea]. [consulta: Junio 14 de 2006]. Disponible en:
<<http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/ciencia/volumen2/ciencia3/088html>>

PALACIOS, Jesús y COLL, Cesar. Desarrollo psicológico y educación: psicología
de la educación escolar. Madrid. Alianza editorial. 2002

PEREIRO, Xerardo, (2003). Revista electrónica El Filandar. Vol. 15. [En línea].
[consulta: Marzo 2 de 2009]. Disponible en: <<http://www.miranda.utad.pt/xerardo>>.

PERKINS, David. La escuela inteligente. Barcelona. Gedisa editorial. 1992.

PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Sin editorial.

QUICENO, Humberto. Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. En:
Revista Educación y cultura. Bogotá. N° 14. (Marzo1988).

RUIZ VARGAS, José. Psicología cognitiva de la memoria. En: Anthropos: Huellas
del conocimiento. Madrid. No. 189-190. (2000)

----- Psicología de la memoria. Alianza editorial. Madrid.1991

SANCHEZ CABACO, Antonio. Psicología de la memoria: Ámbitos aplicados.
Alianza Editorial. 2002

TEST CONCRETOS de memoria. [En línea]. [consulta: Abril 12 de 2006].
Disponible en: <http://www.biopsicologia.net/fichas/page_7410.html>

TAKASHI, Alonso. La Memoria. En: La alegría de enseñar. Bogotá. Vol. 2. (Enero 1990)

TOCQUET, Robert. Súper memoria. Ed. Martínez roca. Barcelona. 1993

TODOROV, Tzvetan. La memoria del mal. En: El correo de la UNESCO. Diciembre. (1999)

VASTA, Ross y otros. Psicología infantil. Ed. Ariel. Barcelona. 1992

VELASQUEZ CORREA, Nicolás y PATIÑO HURTADO. Fiabilidad de tres pruebas de memoria en niños y niñas propuestas en la batería BEPEIN. Medellín. 2003. Trabajo de grado (Psicólogo). Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Psicología.

VIERA TORRES, Trilce. El aprendizaje verbal significativo de Ausubel: Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. En: universidades. México DF. No. 26. (Dic. 2003)

VIGOTSKY, Lev S. Los procesos psicológicos superiores. Ed. Crítica. Barcelona. 1979

----- Obras escogidas V.2. Moscú. Ed. Pedagógica. 1982

WIKYPEDIA. Comuna Santa Cruz Medellin. [En línea]. [consulta: Agosto de 2007]. Disponible en: <[http://wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz /Medellín%C3/ADn](http://wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_Medellín%C3%ADn)>

WORCHEL, Sthepe y SHELSKE, Wayne. Psicología: Fundamentos y aplicación. Ed. Pearson. Madrid. 1998

ZULUAGA, Olga Lucia. Pedagogía, didáctica y enseñanza. En educación y cultura. Bogotá. N° 14. (Marzo 1988)

“Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos”. Jorge Luis Borges



“La persistencia de la memoria” Salvador Dalí