

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA



**“DESCRIPCIÓN DE FACILITADORES Y  
OBSTACULIZADORES DE LA PRÁCTICA  
PEDAGÓGICA, PARA EL DESARROLLO DE LA  
METACOGNICIÓN”**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesor Guía:

Dra. Gloria Sanzana Vallejos

Seminaristas:

Tiare Medel Sagredo

Gabriela Moscoso Garrido

Giovanni Neira Betancour

Roxana Neira Navarrete

Concepción, 2016

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA



**“DESCRIPCIÓN DE FACILITADORES Y  
OBSTACULIZADORES DE LA PRÁCTICA  
PEDAGÓGICA, PARA EL DESARROLLO DE LA  
METACOGNICIÓN”**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesor Guía:

Dra. Gloria Sanzana Vallejos

Seminaristas:

Tiare Medel Sagredo  
Gabriela Moscoso Garrido  
Giovanni Neira Betancour  
Roxana Neira Navarrete

Concepción, 2016

## AGRADECIMIENTOS

En primera instancia agradezco a mi familia que acompaño este importante proceso, a través de su apoyo y palabras de aliento. A quienes comparten el día a día junto a mí, a mis amigos y compañeros, que sin ellos nada sería igual. Gracias por sobre todo agradezco a Dios por permitirme la vida y darme la fortaleza para superar cada obstáculo que he encontrado en el camino.

Tiare Medel Sagredo.

Agradezco a Dios, porque de Él vienen todas estas bendiciones. A mi familia, a mis amigos, a mi gran grupo, no saben cuánto los quiero y cuanto agradezco tenerlos en mi vida. A mi compañero, gracias por el apoyo de siempre, por estar ahí a pesar de las circunstancias. Y por último a lo más importante de mi vida, mi hija, te amo con toda mi alma, eres todo para mí y cada logro es por y para ti.

Gabriela Moscoso Garrido.

Agradezco a mi Catalina, luz de esta vida, mi motivación y fuerza para cada paso que doy. A mi familia por todo el apoyo y amor, retribuido será por montones a cada uno de ustedes como hasta ahora, siempre. Y a mi grupo de trabajo por ser los mejores, en especial a ti Giovanni Neira B. por todo hoy y siempre...

Roxana Neira Navarrete.

Quiero agradecer a toda mi familia por su apoyo durante toda mi vida, en especial a mis preciosas mujeres. A mi madre que gracias a su enorme esfuerzo y amor pudo hacer de mí una buena persona. A mi hermana que siempre ha sido un apoyo aún cuando estemos lejos. A mi abuelita, que es como una segunda madre y me ha ayudado mucho. Y a la personita más especial que los dioses me han regalado, junto a la cual hemos dado pasos importantes en nuestra eterna vida juntos, gracias pequeña porque con tu amor haces que crezca cada día, te más que amo.

Giovanni Neira Betancour.

## RESUMEN

Para lograr una educación de calidad, un factor fundamental a considerar son las habilidades pedagógicas y las interacciones que se dan en el proceso de aprendizaje entre el estudiante y el profesor; sin embargo, en Chile los estudios han demostrado que las prácticas docentes son deficientes para lograr un aprendizaje de calidad. En esta investigación se analizan las prácticas pedagógicas que facilitan y obstaculizan el proceso metacognitivo. Para ello se estudiaron 10 casos de profesores que se desempeñan en la primera etapa escolar, a partir de un modelo de investigación cualitativo-descriptivo.

En este estudio se encontró que los principales facilitadores son: los estudiantes deben explicar los procesos que han seguido para obtener un resultado o respuesta, la actividad propone la aplicación del contenido estudiado en clases, implica un nivel cognitivo superior a pesar de que este no sea expresado en el OA. Por otro lado se encontraron los siguientes obstaculizadores: los estudiantes no dominan el contenido, no hay autonomía de los estudiantes en el desarrollo de actividades, no hay coherencia del OA de clase con el contenido trabajado o no se cumple, se aborda el OA, pero no hay situación problemática, la clase se reduce al desarrollo de pensamiento asociativo o memorístico sin trabajo cognitivamente mayor, existe situación problemática pero el profesor o profesora termina induciendo las respuestas. Tras esta investigación se concluye que la metacognición es un proceso fundamental para que el estudiante construya aprendizaje de nivel superior a través de la autorregulación, sin embargo, este proceso es propiciado de forma débil en la mayoría de las clases de los docentes estudiados.

Palabras claves: *Metacognición, enseñanza efectiva, práctica docente, pensamiento, calidad educativa.*

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	14
1. CALIDAD.....	14
1.1 CALIDAD.....	14
1.2 CALIDAD EDUCATIVA. ....	14
1.3 CALIDAD EDUCATIVA EN CHILE. ....	15
1.4 FACTORES QUE INCIDEN EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD. ....	16
1.4.1 AMBIENTE.....	18
1.4.2 ESTRATEGIAS.....	19
2. LA PRÁCTICA DOCENTE.....	21
2.1 PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA A NIVEL INTERNACIONAL.....	21
2.1.1 PRÁCTICAS FRECUENTES DE LOS PROFESORES.....	21
2.1.2 USO DE PRÁCTICAS ACTIVAS .....	23
2.1.3 TIPOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS POR LOS PROFESORES. ....	24
2.1.4 DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN LAS ACTIVIDADES DENTRO DE LA SALA DE CLASES. ....	26
2.2 PRÁCTICA DOCENTE DE AULA EN CHILE.....	27
2.2.1 CALIDAD DE LAS EXPLICACIONES.....	28
2.2.2 ACOMPAÑAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE.....	30
2.2.3 CALIDAD DE LAS INTERACCIONES.....	31
2.3 FACTORES DE LA INTERACCIÓN PEDAGÓGICA.....	32
3. BASES CURRICULARES, CURRÍCULUM POR COMPETENCIA. ....	35
4. METACOGNICIÓN .....	39
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	45
1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA .....	45

1.1 Tipo de estudio de la investigación.....	45
1.2 ESTUDIOS DESCRIPTIVOS .....	48
1.3 MÉTODO: OBSERVACIÓN .....	48
2. PROCESO METODOLÓGICO .....	49
2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	49
2.2 OBJETIVO GENERAL.....	49
2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	49
2.4 MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN .....	50
2.5 DATOS DE CASOS ANALIZADOS .....	50
.....	50
2.5.1 RECOLECCIÓN DE DATOS .....	51
2.5.2 TRATAMIENTO DE LOS DATOS:.....	51
2.5.2.1 PRIMER MOMENTO DE ANÁLISIS.....	51
2.5.2.2 SEGUNDO MOMENTO DE ANÁLISIS .....	53
2.5.2.3 TERCER MOMENTO DE ANÁLISIS .....	55
2.5.2.4 CUARTO MOMENTO DE ANÁLISIS .....	56
2.5.2.5 QUINTO MOMENTO DE ANÁLISIS .....	56
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	<b>59</b>
1. ANÁLISIS DE CASOS .....	59
2. RESULTADOS.....	98
3. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	104
3.1 CATEGORÍAS .....	104
3.1.1 Causas presentes en casos que no alcanzan el proceso metacognitivo. ....	104
3.1.2 Causas presentes en casos que si alcanzan el proceso metacognitivo.....	107
<b>CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES</b>	<b>110</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>119</b>

# ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

## 1. FIGURAS

Figura 1: Prácticas frecuentes de los profesores.....	22
Figura 2: Uso de prácticas activas.....	24
Figura 3: Tipos de evaluación.....	25
Figura 4: Distribución del tiempo.....	26
Figura 5: Ámbitos de evaluación docente.....	27
Figura 6: Calidad de las explicaciones.....	29
Figura 7: Acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje.....	30
Figura 8: Calidad de las interacciones.....	31
Figura 9: Factores que inciden en la interacción pedagógica.....	34
Figura 10: Formación del currículum por competencias.....	37
Figura 11: Comparación entre currículum por competencias y currículum por objetivos.....	38
Figura 12: Metacognición.....	43
Figura 13: Metodología cualitativa y cuantitativa.....	45
Figura 14: Fases metodológicas.....	46
Figura 15: Frecuencia de causas por las que no se logra la metacognición.....	105
Figura 16: Frecuencia de causas por las que se logra la metacognición.....	108

## 2. TABLAS

Tabla 1: Fases de actuación de un buen profesor.....	19
Tabla 2: Fases metodología cualitativa.....	47
Tabla 3: Datos de casos analizados.....	50
Tabla 4: Primer momento de análisis.....	52
Tabla 5: Segundo momento de análisis.....	53
Tabla 6: Tercer momento de análisis.....	55
Tabla 7: Cuarto momento de análisis.....	56
Tabla 8: Caso uno.....	59
Tabla 9: Caso dos.....	62
Tabla 10: Caso tres.....	67
Tabla 11: Caso cuatro.....	69
Tabla 12: Caso cinco.....	74
Tabla 13: Caso seis.....	76
Tabla 14: Caso siete.....	79
Tabla 15: Caso ocho.....	81
Tabla 16: Caso nueve.....	85
Tabla 17: Caso diez.....	90
Tabla 18: Asignatura de casos estudiados.....	98
Tabla 19: Cursos de casos estudiados.....	98
Tabla 20: Proceso metacognitivo en los diez casos estudiados.....	99
Tabla 21: Casos en los que se presenta cada causa por las que no se logra metacognición.....	106
Tabla 22: Casos en los que se presenta cada causa por las que se logra metacognición.....	107



# INTRODUCCIÓN

La Calidad de la educación, implica creer en las potencialidades y capacidades de cada persona para así otorgar la posibilidad de un desarrollo integral, además es fundamental tener claridad sobre los factores que inciden en los procesos educativos y saber que estos deben ser también de calidad. Se puede considerar una educación de calidad la que posibilita que los estudiantes desarrollen todas sus potencialidades y logren aprendizajes que le permitan desarrollarse como personas y miembros de la sociedad, sin embargo, nuestro país no ha logrado aún una calidad óptima en la educación por distintos factores, entre los cuales encontramos relevante la calidad de las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, podemos decir que la calidad debe estar presente en las interacciones pedagógicas que se establecen entre los profesores y estudiantes, relaciones que de ser positivas mediante la interacción entre ambos actores, favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes.

Una buena interacción entre el profesor y el estudiante proporciona al estudiante más oportunidades de alcanzar el aprendizaje, ya que habrá una buena calidad de las interacciones, de las explicaciones y el estudiante será acompañado en las actividades en función de su aprendizaje; el responsable de crear oportunidades a partir de una interacción de calidad es el docente.

En Chile existe el Marco Para la Buena Enseñanza, que plantea cuatro dominios, dos de los cuales; “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” y “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” (MBE, 2008) tienen directa vinculación con la práctica docente y la calidad de esta, ya que estos dominios son alcanzados cuando un docente es capaz de organizar situaciones interesantes y productivas que favorezcan la indagación, interacción y socialización de los aprendizajes entre los alumnos generando un ambiente en donde el estudiante se encuentre cómodo, de tal modo que tenga disposición para aprender, siendo él un principal ejecutor del aprendizaje.

En nuestra investigación nos hemos encontrado con que la calidad de las interacciones de los docentes, presentan bajos rangos de desarrollo, según La evaluación docente en Chile (MIDE UC, 2011) el ítem de interacción pedagógica es el que menos porcentaje de logro tiene, de hecho, los resultados de los profesores de Educación General Básica arrojan cifras alarmantes en cuanto a la calidad de la interacción pedagógica, ya que sólo un 21% del total de profesores evaluados alcanza un nivel de Competente y Destacado en este indicador.

Esto incide directamente con los procesos metacognitivos que deben estar presentes en cada clase, ya que un aspecto relevante para que los estudiantes aprendan se relaciona con la oportunidad que tengan en cada interacción de desarrollar la metacognición, proceso esencial en el aprendizaje ya que dispone la capacidad de emplear conscientemente los procesos cognitivos a través de la autorregulación de éstos para construir un aprendizaje de mayor calidad; impactando no sólo en el ámbito escolar sino también en la autonomía del individuo en sociedad, de tal manera de resolver situaciones cotidianas, dirigiendo su propio aprendizaje para emplearlo en distintos ámbitos de su vida, otorgándole valor y significado a su proceso de aprendizaje.

Es por esto que en este trabajo se estudia a 10 profesores que se desempeñan como docentes de aula en la primera etapa escolar y mostraron disposición a ser observados en una clase de 90 minutos; con el propósito de analizar los procesos metacognitivos implementados a través de situaciones problemáticas en las clases, en coherencia con el objetivo de aprendizaje. Este estudio se basa en la importancia de la metacognición para el aprendizaje de los estudiantes ya que genera la conciencia sobre el conocimiento que tienen las personas sobre cómo aprenden, cómo solucionan problemas o sobre los recursos que poseen para llevar a cabo estas tareas, es decir; el cómo los aprendices van monitoreando sus procesos cognitivos, y la reflexión, que involucra la conciencia de los conocimientos y la autorregulación, Gutiérrez (2005).

Mediante este estudio se busca dar respuesta a las siguientes interrogantes: Si la metacognición es fundamental para el aprendizaje significativo: ¿Qué procesos didácticos permiten alcanzar la metacognición en los estudiantes? ¿Qué procesos didácticos

entorpecen la metacognición de los estudiantes? Para esto nos hemos planteado el objetivo de “*Describir procesos didácticos implementados por docentes durante la enseñanza, que facilitan u obstaculizan la presencia de la metacognición en el proceso de aprendizaje de los estudiantes*”.

Para dar inicio a la exploración de las interrogantes planteadas, la investigación se organiza en los siguientes capítulos:

En el capítulo uno se busca mostrar el juicio teórico necesario para comprender nuestra investigación, en donde en un primer apartado se indaga sobre el concepto de calidad de forma general, para profundizar en la calidad respecto de los ámbitos educativos, luego se estudia la calidad educativa en Chile, y finalmente se analizan los factores que inciden en una educación de calidad, en donde planteamos al profesor como el factor más relevante, considerando las prácticas que debe tener un buen docente, tomando en cuenta los ámbitos de ambiente y estrategias que desarrolla en sus clases.

Luego, en el segundo apartado analizamos la práctica docente, según estudios realizados, a nivel internacional como el *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), que presenta a los países de la OCDE a nivel nacional, y la Evaluación Docente en Chile que muestra sus resultados durante el año 2011, mediante estos análisis proponemos luego los factores que inciden en la interacción pedagógica, siendo estos los principios fundamentales del aprendizaje, la reflexión y los conocimientos del profesor.

En tercer lugar, se presentan las bases curriculares, currículum por competencia, haciendo un análisis desde la historia del currículum nacional y su evolución desde que estaba planteada por objetivos, hasta hoy, planteado por competencias y su importancia. Por último, se presenta la Metacognición, como factor principal de estudio, explicando la evolución histórica del concepto y su importancia y relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje de las personas.

En el capítulo dos presentamos el marco metodológico de nuestra investigación, donde en primer lugar, se aborda la metodología de la investigación cualitativa, presentando el tipo de estudio cualitativo, los estudios descriptivos, los métodos de observación y análisis de caso, que han sido la forma de investigar que hemos utilizado.

En segundo lugar, se presentan las preguntas de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y como hemos analizado la muestra de la investigación, a través de los casos analizados, la recolección de datos y el tratamiento de estos, que se han analizado en cinco momentos.

En el capítulo tres, se muestran los 10 casos estudiados, en donde se presenta el curso, asignatura y objetivo de aprendizaje, luego una descripción del caso y posteriormente dos preguntas de análisis con respecto a la situación problemática. La coherencia del OA es presentada a través de la identificación del episodio de clase en donde se observan y su posterior análisis.

En el capítulo cuatro se analizan los resultados, clasificados en las prácticas donde se alcanzaba la metacognición y donde no se alcanzaba, junto a las razones de ello. Este análisis llevó a la categorización de los motivos encontrados. Esta categorización, se complementa con los casos en que se encuentran cada una de estas razones, para luego analizar la frecuencia con la que ocurren cada una de ellas.

En el último capítulo de este estudio se presentan las conclusiones elaboradas a partir de la categorización y frecuencias de las razones por las que se alcanzan o no los procesos metacognitivos en los casos analizados, poniendo a disposición un análisis crítico fundamentado que concluye el trabajo de investigación realizado.

**CAPÍTULO I**  
**MARCO TEÓRICO**



# **CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO**

## **1. CALIDAD**

### **1.1 CALIDAD**

El concepto de calidad es un término utilizado en diversas áreas adquiriendo distintos tipos de significados, Cerda y Opazo (2013) distinguen variados tipos de aproximaciones utilizadas a lo largo del tiempo, la primera hace referencia al concepto relacionado con un ideal, proveniente del término “arete” utilizado por los filósofos griegos, en donde el significado absoluto para Platón representa el bien en su forma más alta o la mayor idea de todas. Una segunda definición es la que se utiliza en la actualidad haciendo referencia a ella en términos de excelencia, en donde se deben emplear las mejores habilidades y esfuerzos para producir un buen resultado. La tercera definición es la que se utiliza en el ámbito de los negocios a partir del siglo XVIII, en donde la calidad es vista como un valor, obedeciendo a términos mercantilistas; luego en el siglo XX, siguiendo la lógica anterior, la calidad en la producción es configurada a partir de estándares para garantizar la calidad de la elaboración de distintos productos. Hoy en día la definición que predomina respecto a la calidad es la que se aplica a la condición de un producto o servicio respecto de si es el apropiado y si cumple con las expectativas del consumidor, esta definición también es utilizada en campos como la educación.

### **1.2 CALIDAD EDUCATIVA.**

Respecto al concepto de calidad en la educación existen distintas perspectivas para su definición, una de ellas es la abordada desde un enfoque de derechos, que según Cerda y Opazo (2013), se da cuando la cualidad fundamental en la educación de calidad es respetar el derecho de las personas, reflejadas en la no discriminación y la participación plena, garantizando gratuidad y obligatoriedad del sistema educativo para proveer el servicio, siendo de carácter inclusiva.

Otra perspectiva es la abordada a través de una visión holística propuesta por la UNESCO (2008) que apunta a que los sistemas educativos deben fomentar la innovación, un aprendizaje de calidad, la flexibilidad, la equidad y la integración; respondiendo a que la educación es un derecho fundamental para el desarrollo sostenible, y que el aprendizaje se desarrolla en los individuos a lo largo de la vida.

Existe una tercera perspectiva que es propuesta en la teoría del Capital Humano, la que sostiene que es *“un conjunto de capacidades intelectivas y motoras, hábitos, habilidades, que el hombre adquiere y se encuentran vinculados a la productividad”* (Garrido, 2007, p.74), por lo tanto desde esta perspectiva, una educación de calidad debe formar a sujetos que sean capaces de insertarse en el mundo del trabajo, es decir un sujeto más educado será capaz de ser más productivo respondiendo positivamente a las políticas mercantiles y de crecimiento económico.

Se puede considerar una educación de calidad la que posibilita que los estudiantes desarrollen todas sus potencialidades y logren aprendizajes que le permitan desarrollarse como personas y miembros de la sociedad.

### **1.3 CALIDAD EDUCATIVA EN CHILE.**

En Chile la calidad en la educación ha sido un tema de gran discusión, especialmente en los últimos años a partir del impulso propiciado por la Reforma Educativa, sin embargo, la manera de ver la calidad en nuestro país es la causante de muchos de los problemas presentes actualmente. Ella responde a la misma visión de las reformas educacionales internacionales impulsadas por organizaciones como el Banco Mundial, que hacen de la calidad un concepto estandarizable y medible. Esta forma de abordar la calidad es el problema que según Cavieres (2014), genera una excesiva privatización en los centros educacionales, aumenta la segregación entre centros públicos y privados, y profundiza la exclusión de los sectores más empobrecidos del país, esto debido a que los mejores resultados educativos registrados en el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), han favorecido notablemente a los establecimientos educacionales privados,

especialmente a aquellos que funcionan con los sectores más favorecidos económicamente, estableciendo así una brecha entre los puntajes de colegios privados y públicos.

Explicado en términos del Capital Humano, los individuos con un capital cultural perteneciente a los estándares promovidos por el sistema educativo chileno que corresponden a los de las elites de la sociedad, tienen mayor oportunidad de éxito, por lo tanto los individuos que pertenecen a las clases más vulnerables del país cuyo capital cultural no corresponde a los estándares ideales reflejados en el sistema educativo quedan desplazados y segregados, produciéndose que los sectores de buena situación económica elijan establecimientos privados, mientras que el sector pobre y vulnerable se limite a estudiar en establecimientos públicos, lo que provoca en ellos según Casassus (2009) un doble riesgo de fracaso escolar, ya que los estudiantes que más necesitan calidad educativa son los que asisten a escuelas deficientes. Todo esto desencadena una mayor segregación social y exclusión cultural entre la población; dando la imagen de que la calidad de los establecimientos y estudiantes es el origen del problema y no la segregación por sí misma.

#### **1.4 FACTORES QUE INCIDEN EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD.**

Para profundizar en el concepto de calidad educativa es que hemos considerado como aspecto fundamental el mencionar los factores que inciden en ésta, según las investigaciones sobre eficacia escolar consultadas por López (2010) señalan que existen distintos tipos de variables que inciden en los rendimientos académicos, distinguiendo las variables de origen asociadas a la familia y comunidad, y las variables asociadas a la gestión de la escuela en que se encuentran la organización escolar, y los procesos de instrucción en el aula.

Dentro de los factores que intervienen en la calidad educativa, se encuentra el profesor como actor fundamental, principalmente en los procesos de instrucción en el aula, tal como se señala en el Informe McKinsey (2007, p.19) *“La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”*. Nosotros consideramos que es así, ya que es el docente quien interactúa directamente con los estudiantes, lo que le permite conocer la



realidad de éstos, sus necesidades e intereses, pudiendo así tomar decisiones como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, es importante que un profesor tome conciencia de su rol en el aula y se haga responsable de éste, a través del desarrollo de habilidades para la buena docencia, que permita desempeñar una educación de calidad junto a sus estudiantes. Al respecto revisamos dos tipos de enfoques de lo que es ser un profesor competente, por un lado, existe un enfoque mercantilista, del cual Cádiz, Villanueva, Astorga y Echenique (2012, p.541), señalan que *“usualmente se hace referencia a lo que es un profesor competente en la medida que propicie una educación de calidad, equiparándolo habitualmente a una enseñanza traducible a buenos puntajes y resultados externos medidos por pruebas internacionales o nacionales”*. Por otro lado, desde un enfoque humanizador un profesor competente según los mismos autores, es quien además de entregar el conocimiento necesario, deberá potenciar en su alumno el desarrollo de las cualidades humanas que hagan compatibles sus proyectos personales, contribuyendo así al logro de una sociedad más humanizada.

Actualmente en nuestro país contamos con el Marco para la Buena Enseñanza (Gobierno de Chile, 2008), el que define los dominios a seguir por un profesor ejemplar, los cuales son: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales. Estos dominios responden al enfoque humanizador, sin embargo; el modo de evaluar socialmente a los profesores desde el sistema es a través de los resultados obtenidos por sus estudiantes en pruebas estandarizadas lo cual responde más bien al enfoque mercantilista de lo que es un buen docente.

A partir de esto podemos plantearnos la siguiente interrogante ¿Qué tipo de profesores son necesarios para lograr una educación de calidad? y ¿Cómo debe actuar un docente en su quehacer profesional?

Para responder a la primera interrogante es necesario hacer una distinción entre lo que es docencia exitosa, versus buena docencia. Wittrock (1989) señala que la buena docencia radica en ejercer como proveedor de los medios para estructurar la experiencia de los estudiantes, así como también las capacidades de éstos para la acción autónoma y auténtica. En cambio, la docencia exitosa se preocupa de entregar el aprendizaje esperado para obtener puntajes altos en pruebas estandarizadas. Según lo anterior cabe destacar que la principal diferencia es que la buena docencia se enfoca en el proceso de enseñanza, mientras que la docencia exitosa en el resultado. Por lo que consideramos que para lograr una educación de calidad se necesitan profesores que respondan a una buena docencia, sin embargo, las políticas de nuestro país fomentan e incentivan una docencia exitosa.

Respondiendo a la segunda interrogante, investigamos las fases de actuación que un buen profesor debiera realizar, revisando propuestas de diferentes autores (Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Ramírez y Volante, 2014; Cortez, Fuentes, Villablanca, Guzmán 2013); a partir de las cuales consideramos clasificar éstas en dos categorías, la primera correspondiente al Ambiente de aprendizaje y la segunda a las Estrategias utilizadas por los docentes en sus prácticas.

#### **1.4.1 AMBIENTE**

Según esta categorización el docente realiza una serie de actos o fases referidas principalmente a la consideración del contexto e interés de los estudiantes, lo que le permitirá establecer una relación de cercanía e interacción entre ambos actores participantes del proceso educativo, generando un ambiente de aprendizaje propicio, de respeto e interés, estableciendo lo que Ochoa y Domínguez (2007) denominan una comunicación eficiente entre ambos participantes. Permitiendo además establecer lazos cercanos promoviendo la motivación y estimulación en los niños.

Cabe señalar que el trabajar en un ambiente propicio generado por el docente en base al respeto y confianza promueve en los niños participar de manera activa en el proceso

constructivo garantizando un aprendizaje basado en experiencias positivas, de interacción y construcción conjunta del conocimiento, como señala Gutiérrez (2008) este clima de aula ayuda a mejorar el aprendizaje de contenidos formales junto al fortalecimiento del desarrollo físico, afectivo e intelectual de los alumnos.

### 1.4.2 ESTRATEGIAS

Según lo estudiado en la segunda categorización sobre las estrategias de enseñanza, un profesor que es estratégico, organiza su tiempo, contextualiza las actividades y contenidos del currículo a la realidad de sus estudiantes, da buenas y certeras instrucciones al momento de trabajar y genera un buen clima de aprendizaje Brophy y Good (Cit. en Roehrig et al., 2007: 3). Sin duda, cada sala de clases es distinta y no siempre se podrán utilizar las mismas estrategias en beneficio del aprendizaje, pero un buen docente debe saber qué hacer a partir del conocimiento sobre sus estudiantes y su realidad.

A continuación, se señalan las fases de actuación de un buen profesor distribuidas en dos categorías:

Fases de Ambiente	Fases de Estrategias
Considera las necesidades e intereses de los estudiantes al momento de enseñar.	Trabaja sobre los conocimientos previos.
Estimula y retroalimenta a los estudiantes	Entrega de forma dosificada, el nuevo contenido, de manera tal que el estudiante pueda hacer la conexión con el contenido anterior.
Interactúa y se comunica de manera frecuente, cercana y positiva con el grupo curso.	Realiza diversos tipos de actividades, que promuevan la reflexión y cooperación en grupo.
Motiva a los estudiantes, a partir de su propia motivación, a la hora de enseñar.	Planifica y optimiza el tiempo de las clases, aprovechándolo al máximo.

Genera instancias de participación durante las clases y fuera de ellas.	Utiliza estrategias de resoluciones de problema, en donde no siempre hay una única forma de encontrar la solución y los estudiantes pueden plantear sus propias formas.
Considera la diversidad cultural, social, económica y de cualquier índole, presente en su sala de clases.	Utiliza los errores como un recurso, para analizar más un contenido y reforzarlo.
Es feliz a la hora de enseñar, lo hace de manera agradable. Demuestra su vocación.	Utiliza la retroalimentación para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes
	Integra los contenidos disciplinares de distintas asignaturas.
	El profesor conoce a cabalidad el contenido que enseña.

*Tabla 1: Fases de actuación de un buen profesor, ambiente y aprendizaje. Elaboración propia a partir de investigaciones de Cortez, Fuentes, Villablanca, Guzmán (2013); Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Ramírez y Volante (2014) y Pozo (1996 – 1998).*

## **2. LA PRÁCTICA DOCENTE**

Se entiende la práctica docente como un proceso que genera transformación o cambio en el aula, en donde todo lo realizado por el docente se relaciona directamente con el logro de aprendizajes de sus estudiantes, además se considera este proceso como objeto de conocimiento para los actores que allí intervienen. En relación a lo anterior es que se establece la praxis como ciclo de comprensión, transformación y creación de la realidad educativa en la que se sitúa. Tal como señala Rodríguez (2007, p.700) “*El componente práctico es central en la formación inicial y permanente de los docentes, tanto para el mejoramiento constante de la enseñanza como para el desarrollo teórico de la Pedagogía*”.

### **2.1 PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA A NIVEL INTERNACIONAL**

Existen diversas investigaciones a nivel internacional que estudian a las escuelas, su organización, sus docentes y las prácticas de estos, uno de ellos es el *Teaching and Learning International Survey*, Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje, más conocido como TALIS. Dentro de todos sus informes, hemos revisado en mayor profundidad el del año 2013.

#### **2.1.1 PRÁCTICAS FRECUENTES DE LOS PROFESORES.**

En este documento se encuentra información que tiene como medio de recopilación, las entrevistas o encuestas realizadas a 4.000 profesores de diferentes países. Éste estudio sobre las prácticas de los docentes ha establecido ocho de ellas que los profesores consideran más relevantes, estas son:

- Presenta un resumen de los últimos contenidos aprendidos.
- Los alumnos trabajan en pequeños grupos para hallar una solución conjunta.
- Trabaja diferentes estrategias de acuerdo a sus alumnos con dificultades de aprendizaje y/o los que avanzan más de prisa.

- Hace referencia a problemas de la vida cotidiana para mostrar utilidad en los nuevos conocimientos.
- Deja que los alumnos practiquen tareas similares hasta que todos han comprendido la materia.
- Revisa los cuadernos de ejercicios/deberes de los alumnos.
- Los alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana.
- Los alumnos emplean los tics para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase.

Al respecto, se encontraron los siguientes resultados sobre el uso de esas prácticas.

Figura 1. Porcentaje de profesores que dicen utilizar “con frecuencia” o “en todos o casi todos los periodos lectivos” cada una de las prácticas docentes que se indican en el grupo elegido a lo largo del año académico. Este cuadro presenta un comparativo con España, sin embargo, nuestro interés se centra en los porcentajes OCDE.

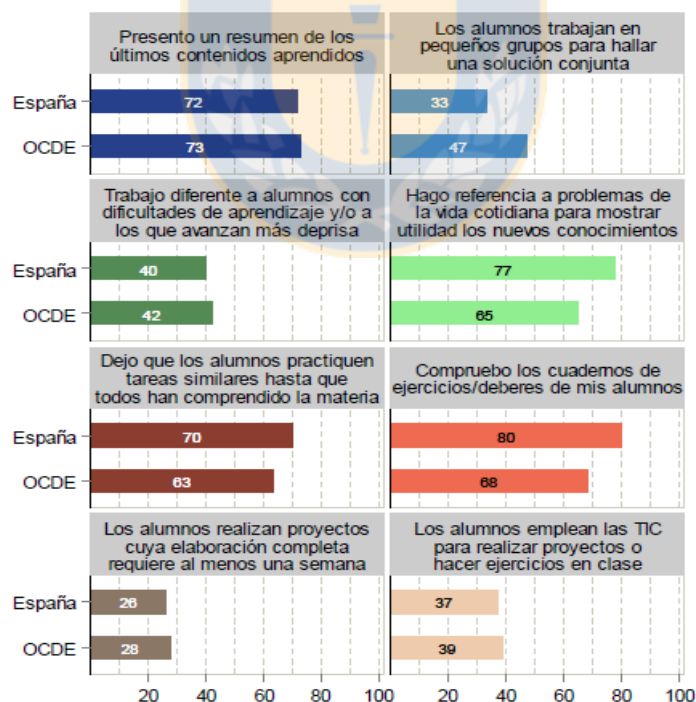


Figura 1: Prácticas frecuentes de los profesores. Extraído de informe TALIS (2013).

Lo que se puede observar, es que en promedio los países de la OCDE tienen un menor porcentaje de uso de la práctica que involucra proyectos cuya elaboración completa

requiere al menos una semana, esto tiene un impacto negativo en los estudiantes, ya que al realizar un proyecto él logra aprender a través de cada proceso que, considerado en él, y que a su vez fomenta el trabajo colaborativo, la participación activa y el aprendizaje significativo.

Por otra parte, la práctica más frecuente de los países pertenecientes a la OCDE, es que presentan un resumen de los últimos contenidos aprendidos, lo que es favorable para los estudiantes ya que recuperan conocimientos de la situación de aprendizaje anterior para empezar una nueva, se espera de este modo que el estudiante encuentre significado en los contenidos anteriores para aprender los nuevos y que resuelva dudas para garantizar el aprendizaje.

### **2.1.2 USO DE PRÁCTICAS ACTIVAS**

Dentro de estos ocho tipos de prácticas frecuentes usadas por los profesores, mencionadas anteriormente, se han considerado tres como “Prácticas Activas”, ya que depende de cómo sean implementadas, la efectividad que tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se consideran activas las siguientes prácticas:

- a) Los alumnos trabajan en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea.
- b) Los alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana.
- c) Los alumnos emplean las TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase.

Estas variables se analizaron desde la perspectiva de la frecuencia con que los países pertenecientes a la OCDE lo utilizan.

Figura 2. Proporción de los profesores que utilizan o no prácticas activas de la enseñanza.

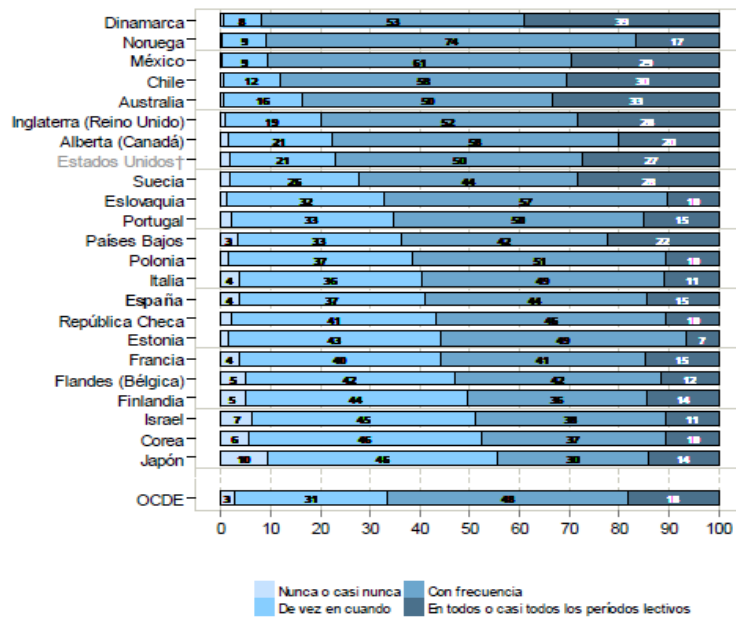


Figura 2: Uso de prácticas activas. Extraído de informe TALIS

Se puede observar que hay grandes diferencias a nivel internacional con respecto al uso de estas prácticas, en promedio los países pertenecientes a la OCDE en su mayoría poseen profesores que con frecuencia las utilizan, vemos que nuestro país está sobre la media de la OCDE, ya que posee una mayor cantidad de profesores que las usan con frecuencia y en todos o casi todos los periodos lectivos.

### 2.1.3 TIPOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS POR LOS PROFESORES.

Otra forma de interactuar en el aula es a través de la evaluación que realizan los profesores, es importante que siempre en las clases haya un tipo de evaluación, como pruebas, preguntas o también autoevaluación de parte de los estudiantes; respecto de ello se puede observar que los profesores pueden evaluar con sus propias evaluaciones o con pruebas estandarizadas.

Figura 3. Porcentaje de profesores que dice utilizar exámenes estandarizados o propios como métodos de evaluación del aprendizaje de los alumnos que se indican.



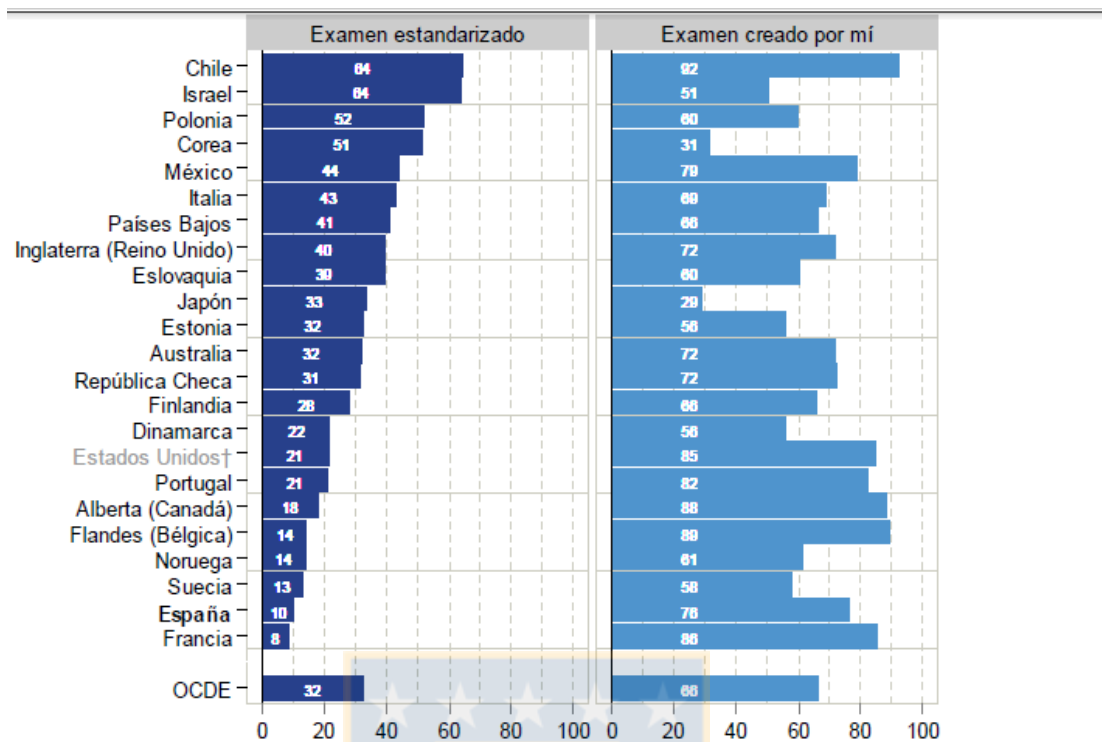


Figura 3: Tipos de evaluación. Extraído de informe TALIS (2013)

Podemos observar que según la medida de la OCDE hay más profesores que crean su propio material a los que ocupan exámenes estandarizados, Chile se ubica en el lugar de mayor creación de pruebas por sus profesores lo que es, a nuestro parecer, algo positivo ya que cada curso tiene diversas personalidades que necesitan evaluaciones creadas por alguien que atienda esa diversidad, aunque también tiene el primer lugar en las pruebas estandarizadas, porcentaje muy alto y mayor al creado por los profesores, en ambos supera la medida de la OCDE.

## 2.1.4 DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN LAS ACTIVIDADES DENTRO DE LA SALA DE CLASES.

Otro punto que es destacable observar, es la distribución del tiempo dentro de la sala de clases, en consideración a las actividades que se deben realizar en este espacio.

Figura 4. Porcentaje medio de tiempo que dedican los profesores de educación secundaria obligatoria a cada una de las actividades que se indican en el tiempo de clase.

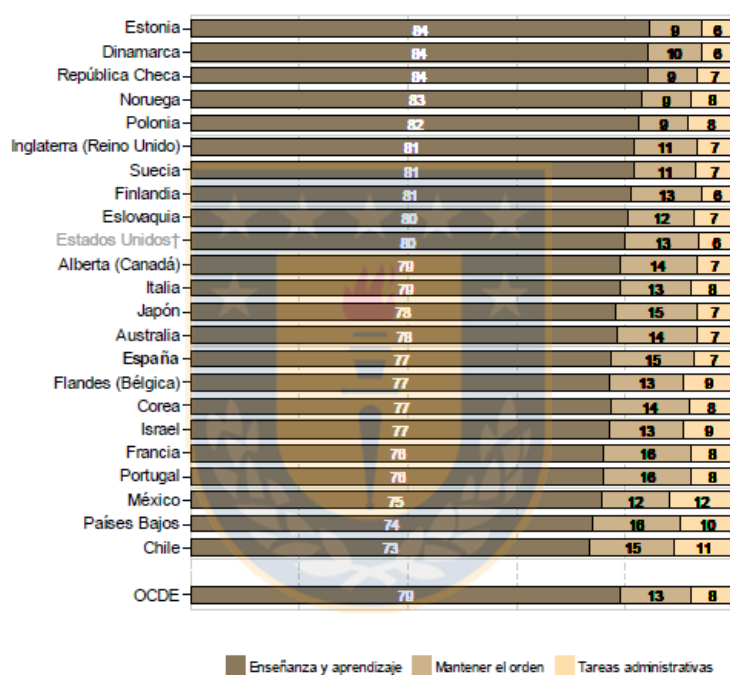


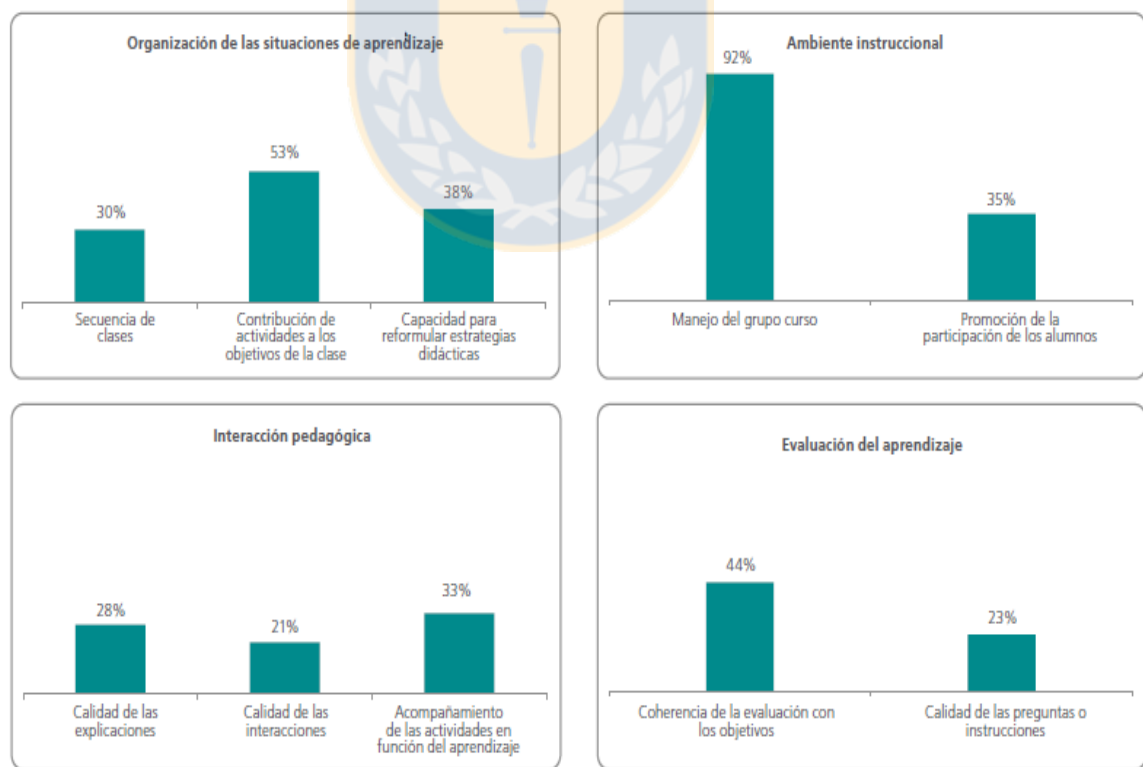
Figura 4: Distribución de tiempo. Extraído de informe TALIS

Según esto se aprecia que en ningún país los profesores se dedican sólo a enseñar en el 100% de sus horas de clases, sino que administran un tiempo considerable de este mejorando el ambiente o el comportamiento en el aula, así mismo tareas administrativas que también deben realizarse y que muchas veces van en pos de ofrecer mejores clases. Llama la atención que Chile sea el que menos porcentaje dedica a la enseñanza.

## 2.2 PRÁCTICA DOCENTE DE AULA EN CHILE

Una forma de analizar las prácticas pedagógicas en Chile es a través de la evaluación docente, que mide distintos ámbitos basados en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). El primer ámbito corresponde a un informe de referencia de terceros, el segundo a una entrevista por un evaluador par, el tercero a una autoevaluación y el cuarto a un portafolio. Este último es el que nos aproxima a la realidad de las prácticas docentes en las aulas de Chile, con sus fortalezas y debilidades.

Un portafolio consiste en la entrega que realizan los docentes referido a material escrito y audiovisual, en dos módulos, en el primero, vemos el producto de unidad pedagógica, la evaluación de la unidad pedagógica y la reflexión pedagógica, en el segundo está la clase grabada. Es en este marco entonces que se crean cinco ámbitos para evaluar los resultados de los profesores, a continuación, se informan los logros de competentes y destacados (Evaluación docente en Chile, 2011)



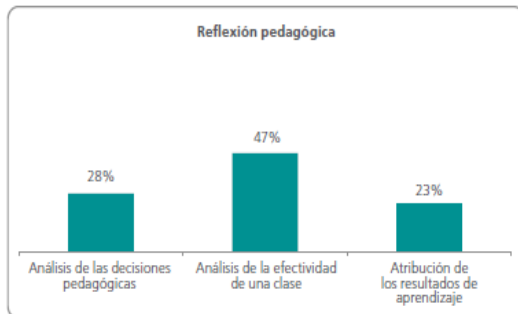


Figura 5: Ámbitos de evaluación docente. Extraído de la evaluación docente en Chile (2011)

De acuerdo a lo observado y dentro de las variables que se pueden interpretar, llama la atención los bajos porcentajes que existen en el ámbito de interacción pedagógica, ya que esto sucede a diario y directamente en la sala de clases. Por esta razón se enfatizará en este ámbito.

En esta interacción se puede observar y evaluar tres ámbitos como lo son la calidad de las interacciones, calidad de las explicaciones y el acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje. Es por esto que se puede decir que éste ámbito se vincula especialmente con el dominio *“Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”* (MBE, 2008). En él se señala que, para ser efectivo, un docente debe ser capaz de organizar situaciones interesantes y productivas que favorezcan la indagación, interacción y socialización de los aprendizajes entre los estudiantes, además se puede observar que el dominio *“Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”* también se vincula con la calidad de las interacciones entre profesores y estudiantes.

### 2.2.1 CALIDAD DE LAS EXPLICACIONES

Este primer indicador corresponde a la instancia en la que el docente desarrolla nuevos conocimientos con sus estudiantes, vinculando estos con las concepciones previas que poseen. Esta vinculación se puede apreciar en las interrogantes que el docente plantea o realiza, los tipos de ejemplos, la claridad en la exposición, modelamiento o demostración de lo que está enseñando. En estas prácticas realizadas por los profesores queda en evidencia el dominio que este posee de la disciplina a enseñar.

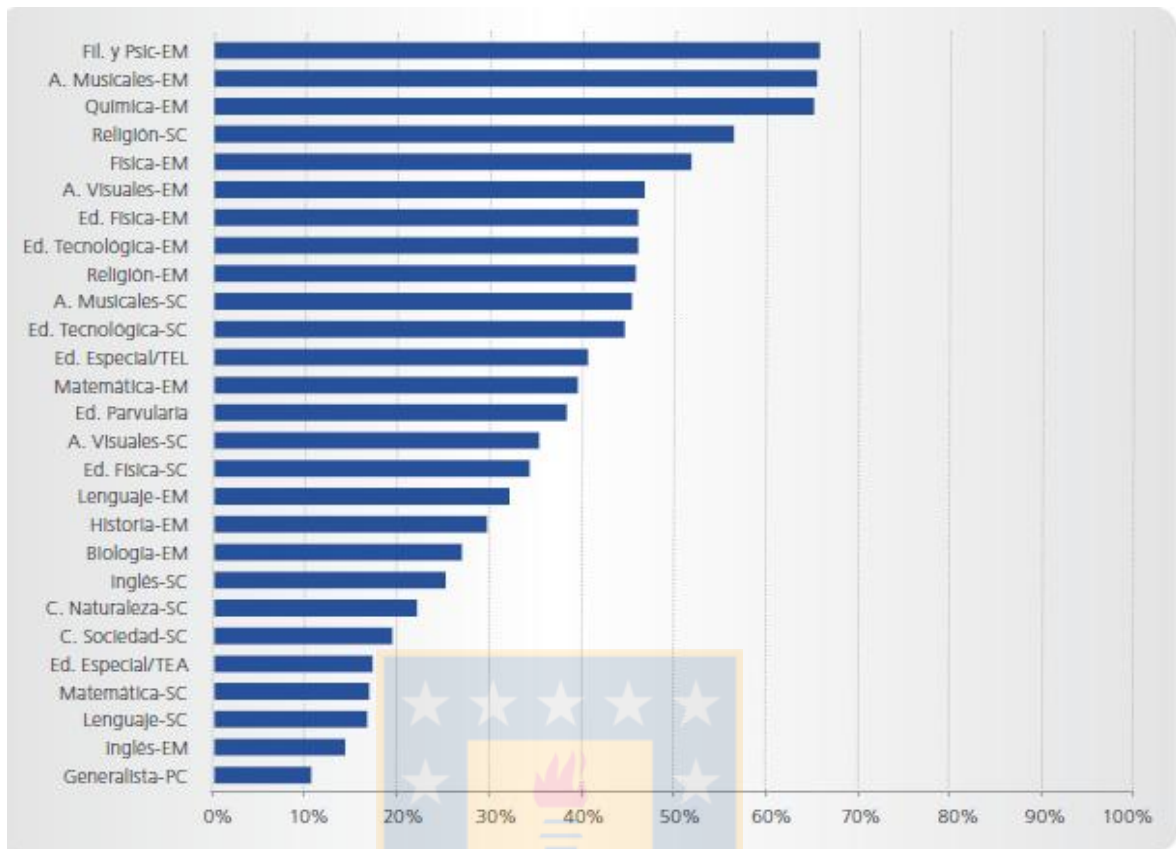


Figura 6: Calidad de las explicaciones. Extraído de La Evaluación docente en Chile (2011)

En relación a lo observado en el gráfico y desde una mirada como futuros profesores de Educación General Básica, se puede decir que son alarmantes los resultados bajos en cuanto a la calidad de las explicaciones de los profesores generalistas, obteniendo un resultado poco mayor al 10%. Dado lo anterior es que los profesores evidenciarían esta falencia en todas las asignaturas que enseñan que además puede interferir directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

## 2.2.2 ACOMPAÑAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE.

La evaluación que se realiza en este indicador corresponde al proceso de observación o monitoreo, supervisión y recopilación de información que realiza el profesor en el transcurso de la clase en relación a toda actividad que desarrollen sus estudiantes. El ideal es atender las diferentes necesidades o dificultades que van evidenciando los niños (as) utilizando estrategias en relación de apoyo a la metodología utilizada.

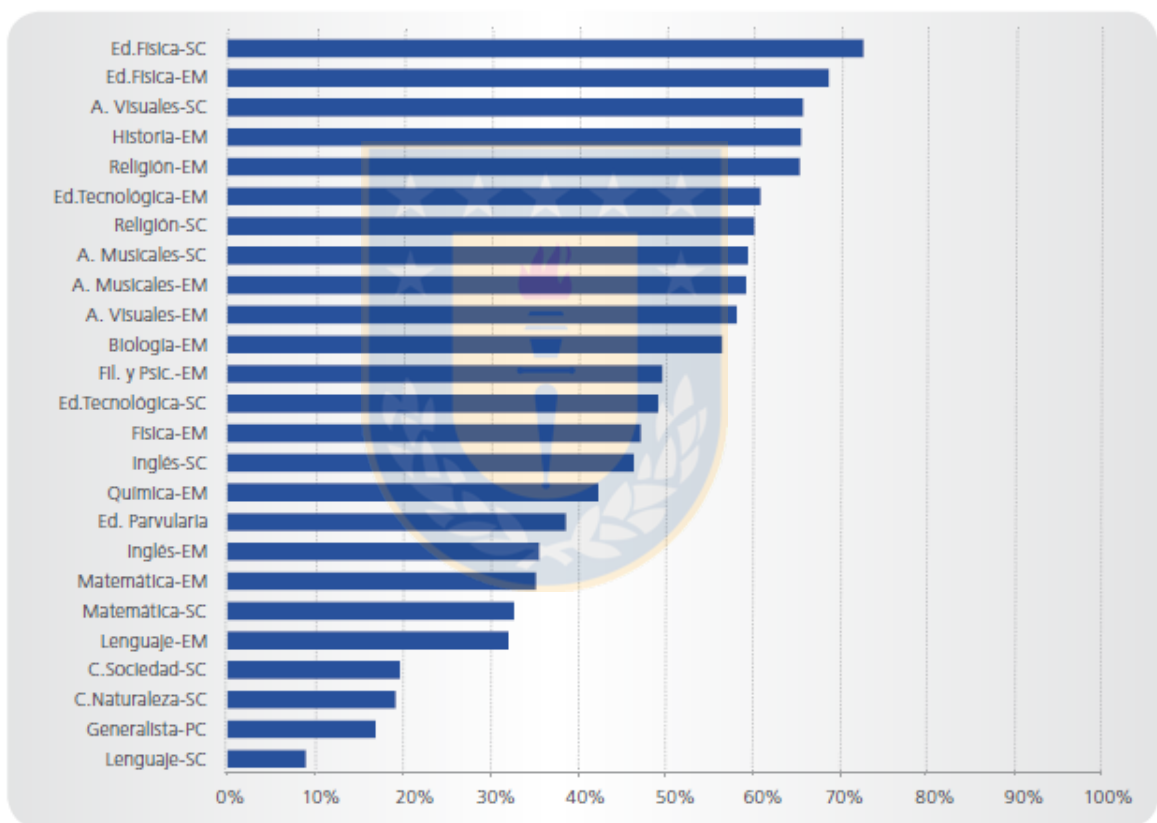


Figura 7: Acompañamiento de las actividades en función del Aprendizaje. Extraído de La Evaluación docente en Chile (2011).

En primer ciclo (1º a 4º básico) se evidencia un bajo resultado en comparación a las otras disciplinas en pedagogía, obteniendo un resultado inferior a un 20% evidenciando debilidades en su desempeño para el acompañamiento que realizan en las actividades en función del aprendizaje de sus estudiantes, siendo el ideal la realización de diversas estrategias en relación al apoyo que se debe prestar al proceso de aprendizaje de los niños.

### 2.2.3 CALIDAD DE LAS INTERACCIONES.

En este indicador se evalúa las interacciones correspondientes a la calidad de las preguntas que formula el docente para fomentar y promover el aprendizaje, también aprovechando y considerando las intervenciones que realizan los estudiantes y la forma en que se utilizan para generar aprendizaje. Estas interacciones se pueden dar tanto entre docente – estudiante, entre docente – sub grupo de estudiantes y aquellas interacciones o intervenciones entre los mismos estudiantes.

Sí bien dentro del desarrollo de una clase se producen interacciones, estas nos siempre van en colaboración con el aprendizaje para favorecerlo a partir del desarrollo del pensamiento, de forma que no siempre son significativas para el enriquecimiento de este.

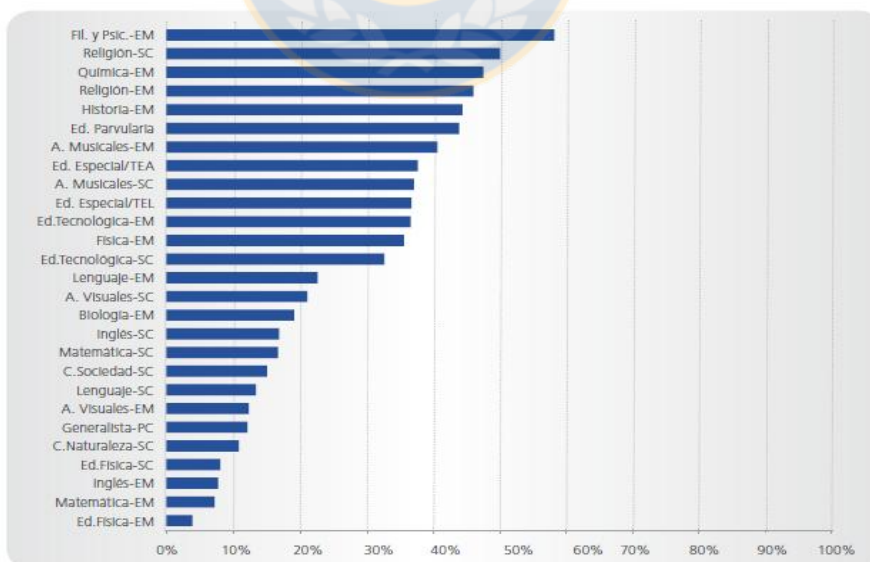


Figura 8: Calidad de las interacciones. Extraído de La Evaluación docente en Chile (2011).

A partir de los datos del gráfico (figura 3), se revela la evidente debilidad que presentan los docentes generalistas en relación a su desempeño en la calidad de sus interacciones en aula, alcanzando un porcentaje alrededor del 10%, poniendo en evidencia un bajo desempeño y nivel en el que se encuentran dichos docentes.

A raíz de esto es que se plantean las siguientes interrogantes ¿Se puede contribuir a la mejora en relación a la calidad de las interacciones docentes? ¿De qué forma? Sin duda para ellos es necesario continuar con una línea investigativa que nos permita encontrar respuestas.

### **2.3 FACTORES DE LA INTERACCIÓN PEDAGÓGICA**

En respuesta a las interrogantes antes planteadas, se decide seguir una línea investigativa que considere como primer factor *los principios fundamentales del aprendizaje*, basándonos en el libro *Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela*. Edición Expandida (2000). En el cual se señalan puntos clave que el profesor debe considerar al momento de realizar un efectivo trabajo de enseñanza – aprendizaje y las implicancias que tienen en su quehacer docente.

En primer lugar, el profesor debe considerar las concepciones previas que los estudiantes tienen acerca de cómo funciona el mundo, si no se realiza esta incorporación es posible que ellos no asimilen los nuevos conceptos e información que se les están enseñando. Lo cual tiene como implicancia para el docente el mantenerse siempre informados acerca de las concepciones preexistentes que los estudiantes traen al aula, y trabajar con ellas.

Para desarrollar competencias en un área de investigación, los estudiantes deben tener una base profunda de saberes sobre datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal, comprender hechos e ideas en el contexto de un marco conceptual; y organizar los saberes. Lo que tiene como implicancia para el docente enseñar la materia académica en profundidad, dando muchos ejemplos sobre el mismo concepto y proporcionando una base sólida de conocimientos factuales.



Finalmente, el enfoque “metacognitivo” de la instrucción puede contribuir con los estudiantes al desarrollo de habilidades para asumir el control de su propio aprendizaje, a través de la definición de metas, y de la constante vigilancia de su progreso hacia el logro de ellas. Lo que tiene como implicancia integrar la enseñanza metacognitiva a partir del aprendizaje basado en la disciplina que se enseña, lo cual puede incrementar los logros y desarrollar en los estudiantes la habilidad para aprender en forma autónoma.

Un segundo factor es el *conocimiento teórico y práctico que posee el docente*, al respecto Altet (2005) señala que el conocimiento teórico corresponde al conocimiento de las disciplinas, lo científico, lo pedagógico, lo didáctico y curricular; en cambio el conocimiento práctico, se adquiere en una situación laboral, producto de las experiencias cotidianas de la profesión. Un buen trabajo pedagógico es donde el docente entiende que los conocimientos teóricos y prácticos poseen una correlación en donde no existe una superposición o subordinación de uno sobre otro, sino más bien una coexistencia simultánea, Latorre (2004). Esto quiere decir que no se debe observar la práctica como la aplicación de la teoría, sino más bien como señala Elliot (1993), debe entenderse como un proceso en donde la reflexión sobre la práctica revela la teoría esencial de la misma, a la vez que permite teorizar sobre ella. Esto implica que el docente puede ser capaz de investigar sus propias propuestas pedagógicas y construir importantes teorías sobre su práctica.

Por lo tanto, el profesor debe ser capaz de aplicar conscientemente estos fundamentos para que su trabajo en el aula sea sujeto de un análisis crítico susceptible de modificaciones conducentes a mejorar las interacciones en el aula. Lo mencionado anteriormente da paso al tercer factor que es *la reflexión docente*, desde esa perspectiva Carr (1990) afirma que la investigación educativa tiene lugar en el contexto mismo de la práctica, y es a partir de la reflexión que los profesores pueden construir una ciencia de la educación en base a la acción-teoría-acción. Por lo cual el pensamiento de un profesional experto estará caracterizado por su reflexión sobre la acción, activando el pensamiento práctico que usa el docente cuando se ve enfrentado a problemas complejos de la práctica, Schön (1998). Esto

quiere decir que, reflexionando sobre la práctica de una manera crítica, el profesor será capaz de tomar conciencia de los problemas, ya que como menciona López y Basto (2010) el cambio educativo es posible cuando el profesor cuestiona de manera propositiva la práctica pedagógica a través de la investigación.



Figura 9: Factores que inciden en la interacción pedagógica. Fuente: elaboración propia.

Se considera que los tres factores antes señalados contribuyen a mejorar la calidad de las interacciones pedagógicas además la apropiación y consideración de estos factores se relaciona con lo que Bennett (2012) denomina inteligencia pedagógica, la cual se define como un proceso que ha evolucionado en el que convergen currículum, evaluación, pedagogía, conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos, las teorías de cambio y de cambio sistémico.

En relación al concepto anterior, un docente inteligente pedagógicamente utiliza todos los conocimientos para actuar con autonomía en su quehacer siendo un profesor innovador, auténtico, capaz de crear sus propios métodos de enseñanza, utilizando las herramientas de conocimiento adquiridas con anterioridad, pero, buscando siempre su estilo y forma de enseñanza que va a depender de su grupo de estudiantes, en base a esto indaga, reflexiona sobre su actuar, es crítico de sí mismo, transformador de su propia práctica y mediador del proceso enseñanza – aprendizaje (Barrón, 2009).

### 3. BASES CURRICULARES, CURRÍCULUM POR COMPETENCIA.

Después de abordar teóricamente el concepto de calidad y prácticas docente, profundizando en ellas para aproximarse a la práctica efectiva del profesor, es que, siguiendo la misma línea, es fundamental analizar qué es la buena enseñanza.

En la actualidad la tendencia internacional ha planteado la formación de los estudiantes a través de competencias, término cuyo origen proviene del ámbito empresarial y mercantil, que respondiendo a esas mismas necesidades productivas ha trascendido a la educación, sin embargo, cabe destacar que con la investigación y aportes de distintos autores el concepto de competencias ha ido reformulándose y adquiriendo un significado más concordante con el ámbito educativo.

Una primera aproximación es señalada en el Proyecto Tuning – América Latina, (2004-2007), donde las competencias representan una combinación de atributos, ya sean conocimientos habilidades, destrezas o aptitudes, que juntos permiten un desempeño competente. Barreto, Ruiz y Blanco (2008) comparten esta aproximación señalando que en la definición de competencias *“hay consenso en que refleja conocimientos, habilidades y valores, cuyo desarrollo se favorece, o no, por un proceso de formación dado.”* Al respecto, Alarcón, Hill y Frites (2014) evidencian una segunda aproximación a través de la comparación de la definición de competencias establecidas por autores como Le Boterf (2000), Perrenoud (2004) y Tardif (2006), en donde se aprecia otro consenso, que hace referencia a que las competencias implican la movilización de variados recursos frente a un contexto determinado para obtener un resultado eficaz y exitoso. Bajo estas aproximaciones se establece que las competencias son un conjunto de diversos recursos (conocimientos, habilidades y actitudes), movilizados en un contexto o situación determinada para obtener un resultado óptimo y exitoso.

Bajo ese marco y respondiendo al contexto nacional se revisaron las Bases Curriculares en Chile y su evolución a partir de la formulación del Marco Curricular, para determinar si el currículum en Chile se fundamenta en una educación por competencias.

En el Marco Curricular de enseñanza básica basado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), cuya última actualización fue en el año 2009, se estructuraba lo que se debía enseñar a través de Objetivos Fundamentales (OF), que establecían de forma general lo que debía lograr el estudiante y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que consistían en una lista de contenidos que el docente debía enseñar para lograr que el estudiante lograra alcanzar el Objetivo Fundamental (Mineduc, 2013).

En el año 2009 es promulgada la Ley General de la Educación (LGE), la que cambia el Marco Curricular por las Bases Curriculares en las cuales se eliminan los OF y CMO, reemplazándolos y definiéndolos en dos categorías, que son: los Objetivos de Aprendizaje (OA), los cuales integran conocimientos, habilidades y actitudes, buscando favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y los Objetivos de Aprendizaje Transversal, que buscan el desarrollo personal, conductual, moral y social de los estudiantes (Mineduc, 2013).

La integración tridimensional del OA, incluye los conocimientos como información, es decir, conceptos, procedimientos y operaciones y la comprensión de éstos mismos. Las habilidades como capacidades para realizar y solucionar problemas y tareas, tanto en el ámbito intelectual como en el psicomotriz, afectivo y/o social y; las actitudes como la disposición a responder ante diferentes situaciones, incluyendo componentes afectivos, cognitivos y valorativos (Mineduc, 2013).

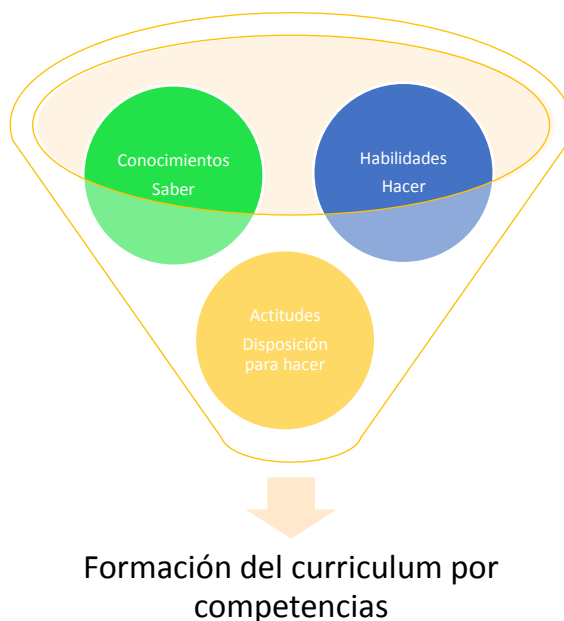


Figura 10: Formación del currículum por competencias. Fuente: elaboración propia.

Frente a esta evolución histórica del currículum prescrito en nuestro país se puede observar que desde un principio la LOCE planteaba un modelo de Educación Basado en Competencias (EBC), ya que el enfoque principal estaba orientado al desarrollo del conocimiento y los contenidos disciplinarios, junto a los objetivos transversales; posteriormente este modelo se hace más explícito en la actual LGE en donde el estudiante adquiere un rol fundamental en el aprendizaje, basado en una formación integral a través de conocimientos, habilidades y actitudes. Sin embargo, antes de la promulgación de la LOCE el currículum chileno se regía a través de un modelo de Pedagogía por Objetivos (PPO), en donde existían *“objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada una de sus unidades o segmentos.”* (Cox, 2011, p. 2)

La distinción entre los modelos de EBC y PPO queda explicada de manera clara por Alarcón, Hill y Frites (2014) en la siguiente tabla:

Enfoque curricular	Perspectiva epistemológica	Diseño curricular	Enfoque didáctico	Prácticas pedagógicas	Recursos	Lógica de desarrollo de programas de estudios
<b>Pedagogía por objetivos (PPO)</b>	Conductismo	Recorte de los contenidos de aprendizaje en micro-objetivos	Contenidos disciplinarios	Énfasis en el docente	Contenidos disciplinarios, aislados y descontextualizados	Conocimiento descrito en el programa y situaciones como pretextos
<b>Educación basada en competencias (EBC)</b>	Socio-construccionismo	Abordaje por situaciones globales e interdisciplinarias	Situaciones de formación	Énfasis en el estudiante	Variedad de recursos contextualizados en la situación de formación	Situación en primer lugar y el conocimiento como recurso del desempeño competente

Figura 11: Comparación entre currículum por competencia y currículum por objetivos.

Fuente: Alarcón, Hill y Frites (2014)

La información obtenida de estas investigaciones permite establecer que para que el profesor desempeñe una educación de calidad, debe hacerlo a través de competencias, que en palabras de Perrenoud (2008, p. 7), son la *“capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos.”* Por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser integral, respondiendo a la formación de conocimientos, habilidades y actitudes, que le permitan al individuo resolver problemáticas y enfrentarse a distintas situaciones que se le presenten en su entorno, poniendo en movimiento todos los recursos antes mencionados.

Desde ese punto de vista la Bases Curriculares en Chile responden teóricamente en su formulación al desarrollo de competencias, sin embargo cabe cuestionarse si el sistema educativo chileno pone a disposición los recursos necesarios para llevar a cabo este modelo, y si los profesores desempeñan su rol basado en una educación por competencias, o presentan resistencias que los llevan a desempeñarse bajo una perspectiva pedagógica por objetivos, priorizando el contenido y conocimientos por sobre esta tridimensionalidad del aprendizaje; en que el gran avance estaría centrado en superar el aprendizaje de contenidos para promover su transferencia a la resolución de situaciones problemáticas; interpelando al pensamiento metacognitivo.

## 4. METACOGNICIÓN

Finalmente se abordará el concepto de metacognición, ya que es sobre el cual se centrará la investigación debido al impacto que su implementación tiene sobre las prácticas docentes y la calidad de la educación.

Las primeras investigaciones sobre la metacognición estaban enfocadas primordialmente en la metamemoria, es decir, el conocimiento sobre cómo funciona la memoria; Tulving y Madigan (1969) centraron su atención en el conocimiento y creencias que la gente tiene sobre sus propios procesos de memoria, llegando a la conclusión que estos poseen una fuerte relación entre sí. Años más tarde Flavell (1971) realizó un estudio donde pedía a los niños que reflexionaran sobre sus propios procesos de memoria, mediante el cual vinculó los términos de metacognición y metacomprensión, asociados al descrito como metamemoria. Todas las investigaciones acerca de la metacognición, no han tenido como fin desmentir o desmerecer a las otras, sino que todas han sumado conocimiento para ir creando un concepto más amplio y completo, que hoy tiene tres vertientes para facilitar su comprensión.

Primero está la conciencia sobre el conocimiento que tienen las personas, ya sea sobre como aprenden, cómo solucionan problemas o sobre los recursos que poseen para llevar a cabo estas tareas. Segundo, la autorregulación, es decir, el cómo los aprendices van monitoreando sus procesos cognitivos, y tercero; la reflexión, que involucra la conciencia de los conocimientos y la autorregulación, Gutiérrez (2005).

Según la investigación de distintos autores, Gutiérrez (2005), Pozo (2008), Escorcía (2010), y Klimenko y Álvarez (2007); podemos distinguir dos aspectos principales en la metacognición, por una parte, está el conocimiento o comprensión que tiene el individuo de su propia actividad cognitiva, y por otra parte el control que ejerce el individuo sobre su actividad cognitiva. Aunque se puede aproximar que el conocimiento sobre dicha actividad puede conducir al control sobre la misma, por lo que serían complementarias.

Para Osses y Jaramillo (2008), el conocimiento metacognitivo hace referencia al conocimiento de la persona, al conocimiento de la tarea y al conocimiento de las estrategias. Por lo tanto, frente a una tarea o problema específico, el sujeto como aprendiz debe conocer sus características cognitivas, ya sea potencialidades o limitaciones que afecten su rendimiento. Luego el aprendiz debe conocer los objetivos de la tarea y sus características, que lo llevarán a elegir en su repertorio de estrategias cuál será más efectiva frente a ella; ello conduce a determinar la necesidad del desarrollo de la autonomía del estudiante, momento en que demuestra alcanzar el aprendizaje.

Respecto al control metacognitivo Pozo (2008), distingue tres factores fundamentales, la planificación de la tarea, la regulación de su ejecución y la evaluación de resultados. En la planificación de la tarea se deben fijar las metas y recursos para llevarla a cabo, además es importante el planteamiento de submetas, que servirán de indicio para ver si el individuo va en la dirección correcta. Estos indicios sirven para la regulación de la ejecución, detectando fácilmente los errores, en donde los aprendices o maestros estratégicos, suelen modificar el plan establecido con el fin de alcanzar las metas que se propusieron. Finalmente se requiere evaluar los resultados alcanzados de acuerdo a las metas establecidas, de este modo el aprendizaje se vuelve dinámico y adquiere significado para el sujeto, ya que la autoevaluación y reflexión consciente del aprendizaje ayudará a comprender y controlar los distintos modos de aprender.

Profundizado el proceso de metacognición en el aprendiz, también es necesario revisar la teoría frente a los elementos que debe tener una didáctica metacognitiva, respecto de ello Monereo (1994), plantea tres principios que debiera tener una propuesta pedagógica de carácter metacognitivo:

1. Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como “aprendices”. Esto supone ayudarlos a identificar sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, con una doble finalidad:
  - a) Conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y los resultados obtenidos.



- b) Facilitar la posibilidad de que adapten las tareas escolares a sus propias características. En síntesis: ayudarles a construir su propia identidad o autoimagen cognitiva.
2. Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, guiarlos para que analicen las decisiones regulativas que toman durante la planificación y monitoreen y valoren sus actuaciones cuando realizan una tarea. Es decir, enseñarles a que mejoren la regulación de los procesos cognitivos implicados.
  3. Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, o sea, ayudarles a identificar el propósito de aprendizaje, reconocer las intenciones de quien propone la tarea para ajustarse mejor a las expectativas y demandas y activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados con el fin de conseguir la elaboración de relaciones sustanciales con la nueva información, logrando un aprendizaje más significativo.

La metacognición es un proceso que ocurre en la mente del aprendiz, se trabaja en base al aprendizaje explícito, el cual según Alexander T. Latinjak (2014, p.60) es todo aquel aprendizaje donde el aprendiz tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende. Pozo (1996, 1998) señala que este tipo de aprendizaje requiere de una práctica continuada lo cual demanda de un esfuerzo por parte del aprendiz, el cual si no tiene un motivo para aprender será improbable que logre el aprendizaje.

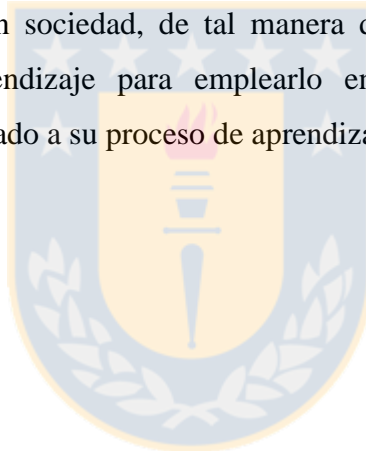
Este proceso de aprendizaje requiere funciones para enfocar los recursos atencionales, inhibir respuestas inapropiadas y monitorear la conducta frente a estados emocionales y motivacionales, donde Argüello, Jácome, Martínez, Pineda y Conde (2013) señalan que la memoria de trabajo cumple un rol importante, ya que esta permite establecer metas, planificar procesos y estrategias para lograr determinados objetivos, y las aptitudes para enfrentar las actividades de manera eficaz.

Por lo tanto, la memoria de trabajo puede definirse en palabras de Tirapu & Muñoz (2005) como un sistema que mantiene y manipula la información en forma temporal, cuya

capacidad es limitada interviniendo en procesos cognitivos complejos como la comprensión del lenguaje, el razonamiento o la lectura.

Por todo lo expuesto en este apartado es importante analizar la presencia del proceso metacognitivo de los estudiantes durante las clases, ya que *“se hace cada vez más necesario que niños, adolescentes y jóvenes mejoren sus potencialidades a través del sistema educativo formal “aprendiendo a aprender” y “aprendiendo a pensar”.*” (Osse y Jaramillo 2008).

Resumiendo, la metacognición es la capacidad de emplear conscientemente los procesos cognitivos a través de la autorregulación de éstos es así como se puede construir un aprendizaje de mayor calidad, impactando no sólo en el ámbito escolar, sino también en la autonomía del individuo en sociedad, de tal manera de resolver situaciones cotidianas, dirigiendo su propio aprendizaje para emplearlo en distintos ámbitos de su vida, otorgándole valor y significado a su proceso de aprendizaje.



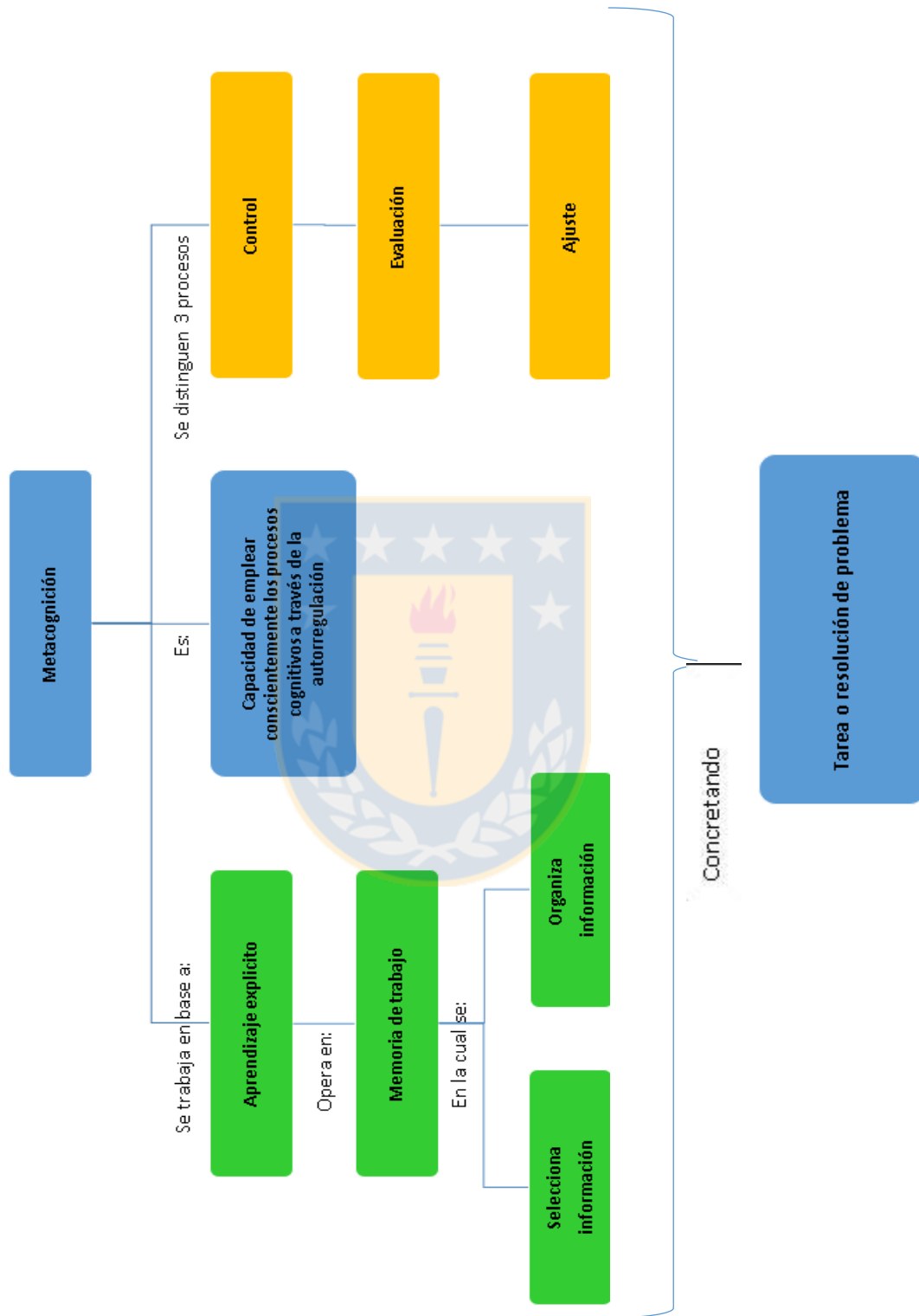


Figura 12: Metacognición. Fuente: Elaboración propia.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO METODOLÓGICO**



# CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

## 1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

### 1.1 Tipo de estudio de la investigación

Esta investigación es un estudio cualitativo ya que se basa en la observación de los actores en su propio terreno y la interacción que surge entre ellos a través de su lenguaje y términos. Además, implica un compromiso por el trabajo de campo, constituyendo un fenómeno empírico, socialmente localizado, donde importa su propia historia, en vez de las cifras, Vasilachis (1992).

Esto quiere decir que el estudio cualitativo está dirigido al contexto de los acontecimientos, centrando su indagación en los espacios donde los seres humanos se implican e interesan. Estos contextos son naturales, es decir son considerados tal como se encuentran, en vez de reconstruirlos o modificarlos, Martínez (2011).

Esta diferencia entre metodología cualitativa y cuantitativa queda demostrada en el siguiente cuadro:

<b>Metodología cualitativa</b>	<b>Metodologia cuantitativa</b>
Interés por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Búsqueda de los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestándose escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Búsqueda de subjetividades; perspectiva "desde dentro".	Búsqueda de objetividad; perspectiva "desde fuera".
Orientada al descubrimiento, exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva.	Orientada a la comprobación, confirmatoria, reduccionista, inferencial e hipotético-deductiva.
Holista.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

Figura 13: Metodología cualitativa y cuantitativa. Fuente: Extracto del esquema de Cook & Reichardt, 1986.

Según Martínez (2011), la investigación cualitativa no parte de una hipótesis, por lo tanto, no pretende demostrar teorías existentes, sino generar teoría a partir de los resultados. Además, su metodología es naturalista, es decir que estudia a las personas en su medio natural y en su vida cotidiana, produciendo datos descriptivos utilizando las propias palabras de las personas y observaciones de su conducta. Esta metodología es flexible, ya que la recolección de información sufre transformaciones durante el proceso de investigación dada las condiciones naturales en las que se desarrolla.

Diversos autores han planteado los pasos que se debe seguir en la investigación cualitativa, Fielding (1986) propone que la investigación científica implica un repetido ciclo que contempla la observación, la clasificación, el análisis y la teoría, pero que el autor es el que decide en que espiral de este ciclo quiere iniciar su trabajo.

Basado en la investigación de Krause (1995) se establecen los pasos de la investigación cualitativa. De los tres tipos de estudios cualitativos la presente investigación se inspira en la línea descriptiva (descriptivos, analítico-relacionales e investigación acción), la selección de la muestra, la recolección de datos, el análisis y la generación de resultados, son procesos que tienen una relación recíproca, y que se repiten en los diferentes tipos de investigación (Krause, 1995). En la práctica deben ser implementados simultáneamente como lo muestra el siguiente esquema:

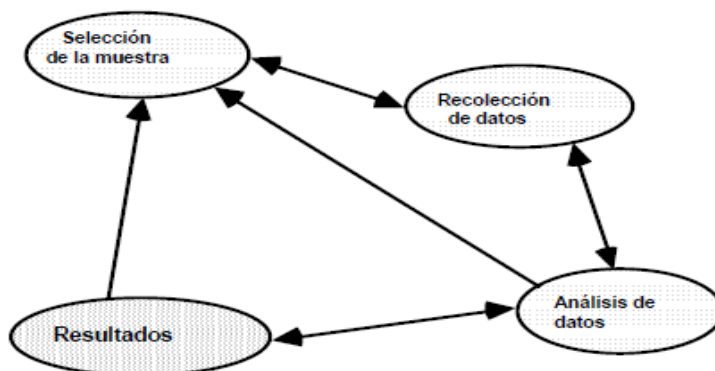


Figura 14: Fases metodología cualitativa. Tomado de Krause, M. 1995.

“La investigación cualitativa, un campo de posibilidades y desafíos”.

Cada paso de la investigación implica, según Krause (1995):

Paso de investigación	Descripción.
Selección de la muestra	<p>En consideración a la selección de la muestra, aquella que es teórica y seleccionada a través de una estrategia sucesiva, es la más efectiva (Glaser y Strauss, 1967), en esta se eligen los primeros documentos o situaciones de observación analizando a la par datos que se van recolectando, lo que da paso a la selección de los siguientes sujetos que se incluyen a la muestra.</p>
Recolección de datos	<p>Hay tres tipos que son los más usados la observación, las entrevistas y la revisión de documentos (revistas, diarios, etc.)</p>
Análisis de resultados	<p>La forma más efectiva de análisis en el estudio cualitativo, es a través de las categorías emergentes ya que se amplían las posibilidades de descubrir algo nuevo sobre el objeto de estudio.</p>
Generación de resultados	<p>Existen cuatro formas de presentar los resultados, la primera es haciendo que los autores sociales presentes en la investigación hablen “por si mismos” evitando en lo posible la interpretación.</p> <p>La segunda forma es estructurar y organizar la investigación a través de tipologías descriptivas que presentan más trabajo propio del investigador.</p> <p>La tercera forma es construir <i>modelos teóricos</i> acerca de las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado.</p> <p>Y la última forma es aquella que no busca solo el conocimiento del objeto de estudio, sino el cambio y transformación de este.</p>

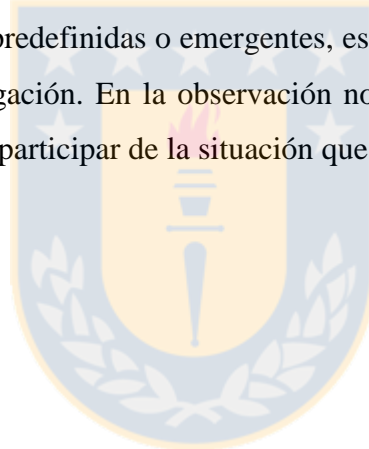
Tabla 2: Fases metodología cualitativa. Tomado de Krause, M. 1995. “La investigación cualitativa, un campo de posibilidades y desafíos”

## **1.2 ESTUDIOS DESCRIPTIVOS**

En un estudio descriptivo según Hernández, Fernández y Baptista (2010), se busca especificar las propiedades y características importantes de personas, grupos o comunidades a través de un análisis. Por lo tanto, este tipo de estudios busca medir y obtener datos de forma individual o grupal sobre los conceptos o las variables de las cuales trata.

## **1.3 MÉTODO: OBSERVACIÓN**

El investigador en la observación, registra los datos referentes a la investigación, este se puede realizar de forma estructurada o de modo más libre, como, por ejemplo: pautas o rubricas. En las categorías predefinidas o emergentes, estas deben indicar aquellos aspectos importantes para la investigación. En la observación no participante el investigador va al campo de investigación sin participar de la situación que investiga, solo se limita a observar y registrar.





## **2. PROCESO METODOLÓGICO**

### **2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Si la metacognición es fundamental para el aprendizaje significativo:

¿Qué procesos didácticos permiten alcanzar la metacognición en los estudiantes?

¿Qué procesos didácticos entorpecen la metacognición de los estudiantes?

### **2.2 OBJETIVO GENERAL**

Describir procesos didácticos implementados por docentes durante la enseñanza, que facilitan u obstaculizan la presencia de la metacognición en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

### **2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Describir el proceso Metacognitivo desde la perspectiva del juicio teórico.
- Describir aspectos didácticos implementados por docentes durante la enseñanza, que favorecen el proceso de metacognición de los estudiantes.
- Describir aspectos didácticos implementados por docentes durante la enseñanza, que obstaculizan el proceso de metacognición de los estudiantes.

## 2.4 MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

La muestra estará definida por docentes de aula que atienden en el nivel de enseñanza pre-básica y básica, focalizando el interés en su actuación docente de aula, en este caso la muestra corresponde a 10 docentes que fueron reclutados de forma intencionada ya que compartían las siguientes características:

- Ser docente de aula.
- Desempeñarse en la primera etapa escolar.
- Mostrar disposición a ser observados en una clase de 90 minutos.

## 2.5 DATOS DE CASOS ANALIZADOS

Caso	Asignatura	Curso
Caso 1	Lenguaje	6° Básico
Caso 2	Lenguaje	8° Básico
Caso 3	Ciencias naturales	2° Básico
Caso 4	Matemáticas	7° Básico
Caso 5	Lenguaje	5° Básico
Caso 6	Matemáticas	4° Básico
Caso 7	Lenguaje	Kínder
Caso 8	Lenguaje	4° Básico
Caso 9	Lenguaje	2° Básico
Caso 10	Matemáticas	5° Básico

*Tabla 3: Datos de casos analizados*

### **2.5.1 RECOLECCIÓN DE DATOS**

Con el acuerdo del docente un investigador no participante realiza registro de audio y notas de campo respecto de la clase observada durante 90 minutos, tratando de captar los acontecimientos tal como se presentan en la realidad. Este relato se transcribe y será tratado como fuente de análisis para cada uno de los casos estudiados en profundidad.

### **2.5.2 TRATAMIENTO DE LOS DATOS:**

A continuación, se presentan los 5 momentos de análisis que se realizaron en la investigación.

#### **2.5.2.1 PRIMER MOMENTO DE ANÁLISIS**

Entendiendo que en la clase existe una instancia en donde se consolidan la adquisición de un nuevo concepto, que integrará el campo en conocimiento de estudio; a partir del cual el estudiante que se ha apropiado de dicho concepto tiene la oportunidad de darle valor de uso a partir del trabajo metacognitivo, se considera foco de análisis el relato de clase que sucede posterior a la conceptualización. Tomando en cuenta lo anterior se discriminó en cada relato desde el momento posterior al trabajo de consolidación del o los conceptos abordados según demanda del OA, como espacio de interés del relato para nuestros análisis.

✓ Ejemplo a partir del caso 5:

<b>Número de caso</b>	5
<b>Curso</b>	7mo año básico
<b>Asignatura</b>	Matemáticas
<b>OA de la clase</b>	Resolver operaciones básicas con números enteros asociados a la adición y sustracción (Sumar y restar números enteros e interpretar estas operaciones (Mineduc, 2011)
<b>MOMENTO DE LA CLASE</b>	
<b>La situación ¿es problemática?</b>	<p>1. <i>La docente escribe 3 ejercicios en la pizarra, pregunta quién pasa a la pizarra a resolverlos.</i></p> <p>a) <math>20+20=</math>  b) <math>-20+11=</math>  c) <math>20+-35=</math></p> <p>2. <i>Entrega test de ejercicios, menciona que lo importante es el procedimiento, estos ejercicios aparecen de forma aritmética y sin contexto.</i></p>
<b>La situación ¿es coherente con el OA?</b>	<p>1. La docente escribe la fecha y objetivo de la clase en el pizarrón: Resolver operaciones básicas con números enteros asociados a la adición y sustracción. La docente lee el objetivo de clase, pregunta a los alumnos qué es la adición y sustracción.</p>

Tabla 4: Primer momento de análisis

### 2.5.2.2 SEGUNDO MOMENTO DE ANÁLISIS

Determinar la validez del proceso metacognitivo a partir del juicio teórico y la práctica de enseñanza para la facilitación de dicho proceso en el aprendizaje del estudiante.

✓ Ejemplo a partir del caso 5:

<p><b>Descripción *</b></p>	<p>La clase comienza con la profesora informando el objetivo de la clase y preguntando a los estudiantes que es la adición y sustracción, posterior a esto entrega la siguiente regla que les servirá a los estudiantes para realizar los ejercicios: <i>Cuando son dos signos iguales se suma y se conserva el signo, cuando son signos distintos se resta y se conserva el signo del número mayor.</i> Explica la regla y pone tres ejemplos en la pizarra y tres estudiantes pasan a resolverlos, reubica a los estudiantes para mantener la disciplina, luego entrega una guía con ejercicios sin contexto, cuyo tiempo de realización debía ser de 20 minutos. La profesora se pasea por la sala contestando dudas y observando el trabajo de los estudiantes, la clase llega a su fin y los estudiantes recién terminan, sin un cierre delimitado. La docente también esperaba abordar el siguiente objetivo en la clase: <i>Resolver problemas y ejercicios con adiciones y sustracciones con números enteros,</i> pero el tiempo no alcanzó para que pudiera hacerlo.</p>	
	<p><b>MOMENTO DE LA CLASE</b></p>	<p><b>ANÁLISIS</b></p>
<p><b>La situación ¿es problemática?</b></p>	<p>1. <i>La docente escribe 3 ejercicios en la pizarra, pregunta quién pasa a la pizarra a resolverlos.</i></p> <p>a) <math>20+20=</math> b) <math>-20+11=</math></p>	<p>1. La primera situación planteada no lo es, ya que no se emite un problema que implique una resolución y pensamiento mayor, que no sea seguir al pie de la letra una regla antes</p>

	<p>c) <math>20+ -35=</math></p> <p>2. <i>Entrega test de ejercicios, menciona que lo importante es el procedimiento, estos ejercicios aparecen de forma aritmética y sin contexto.</i></p>	<p>establecida.</p> <p>2. La segunda situación es sólo una réplica de la primera en donde resuelven ejercicios no problemáticos siguiendo la misma regla. Esto les lleva toda la clase y finalmente no pueden pasar a resolver problemas que impliquen el conocimiento y comprensión de la regla.</p>
<p><b>La situación ¿es coherente con el OA?</b></p>	<p>1. La docente escribe la fecha y objetivo de la clase en la pizarra: Resolver operaciones básicas con números enteros asociados a la adición y sustracción. La docente lee el objetivo de clase, pregunta a los alumnos qué es la adición y sustracción.</p>	<p>1. Aunque la situación no sea problemática el objetivo se cumple ya que solo era eso lo que se planteaba en él, resolver los ejercicios de las operaciones básicas.</p>

\*La descripción fue escrita antes del análisis de las dos preguntas sobre la situación problemática y la coherencia del OA, para situar y explicar mejor como el profesor abordó la metacognición durante la clase.

Tabla 5: Segundo momento de análisis

### 2.5.2.3 TERCER MOMENTO DE ANÁLISIS

A partir del análisis de cada una de las actividades anteriores, se validó el alcance de la metacognición de forma dicotómica, según alcanzaron o no, con el debido análisis desde la práctica a la fuente teórica.

✓ Ejemplo a partir del caso 2:

#### • Casos en que no se alcanza el proceso de metacognición

Caso	No alcanza metacognición	Alcanza metacognición
7	<p>Situación apela a lo memorístico y mecánico.</p> <p>No se trabaja comprensión de conceptos.</p> <p>Estudiantes copian conceptos elaborados por el docente, desde el pizarrón.</p> <p>El OA indica “conocer las propiedades de la multiplicación” y la docente se las da a conocer, con ello se puede decir que es coherente con el OA de clase.</p>	

*Tabla 6: tercer momento de análisis*

#### 2.5.2.4 CUARTO MOMENTO DE ANÁLISIS

Tras el análisis de los casos se desprendió una categorización que sintetiza las razones reiteradas en los casos por las cuales se alcanzaba y por las que no la metacognición, generando dos categorías de razones por las que se logra la metacognición y razones por las que no se logra la metacognición.

- Ejemplo a partir del caso 5:

2. No hay autonomía de los estudiantes en el desarrollo de actividades.	Caso1 / Caso 3 / Caso 4 / Caso 5 / Caso 6 / Caso 7 / Caso 9.
---	--

*Tabla 7: cuarto momento de análisis*

#### 2.5.2.5 QUINTO MOMENTO DE ANÁLISIS

Análisis crítico de las prácticas pedagógicas, según facilitan u obstaculizan el proceso metacognitivo de los estudiantes.

✓ Ejemplo a partir del caso 5:

##### **Carencia de oportunidades de aprendizaje para producir pensamiento**

Uno de los factores que se presenta en todos los casos que inhibe llegar a un proceso Metacognitivo, es que los estudiantes no tienen la oportunidad de demostrar autonomía intelectual en el desarrollo de las actividades, ya que, no se ven en la necesidad de producir pensamiento, esto se ve influenciado por distintos motivos que se han evidenciado en los casos observados. Uno de ellos, y el más frecuente, es que es el profesor quien conduce intelectualmente todo el proceso de aprendizaje, piensa por sus estudiantes, dejando de lado



la participación del estudiante lo que provoca un trabajo mecánico por parte de ellos, ya que sólo se limitan a escuchar las respuestas del profesor o copiar reglas que él les entrega.

Visto desde el enfoque de un profesor estratégico a través de distintas fases que él debiese cumplir para asegurar una educación de calidad propuesta en este trabajo, a partir de las investigaciones de Cortez, Fuentes, Villablanca, Guzmán, 2013; Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Ramírez y Volante, 2014; y Pozo 1999, es que se observa que el profesor falla al no generar instancias de participación durante las clases y fuera de ellas, tampoco realiza diversos tipos de actividades que promuevan la reflexión y cooperación, y no utiliza estrategias de resolución de problema en que no siempre haya una forma única de encontrar la solución, dando paso a que los estudiantes planteen sus propias formas, siendo ellos los protagonistas de su propio aprendizaje a partir de la oportunidad para producir pensamiento generando ideas sobre el objeto de estudio.

Por lo tanto si el estudiante no logra llevar a cabo un proceso cognitivo autónomo que implica la producción de ideas, el proceso Metacognitivo se verá igualmente truncado, ya que autonomía y metacognición van de la mano, porque la metacognición implica el conocimiento o comprensión sobre los procesos cognitivos y el control que se ejerce sobre estos (Gutiérrez, 2005, Pozo, 2008, Escorcía, 2010 , y Klimenko y Álvarez, 2007); por lo que es imprescindible que el docente sea capaz de brindar instancias y situaciones en donde el estudiante ponga en práctica sus habilidades cognitivas.



**CAPÍTULO III**  
**ANÁLISIS Y RESULTADOS**

## CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 1. ANÁLISIS DE CASOS

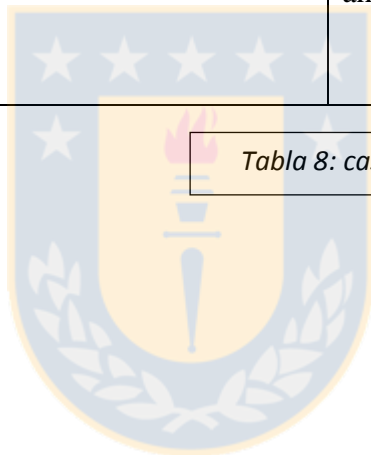
<b>Número de caso</b>	1
<b>Curso</b>	8vo año básico
<b>Asignatura</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>OA de la clase</b>	Comparar el lenguaje y el uso de figuras literarias en dos poemas.
<b>Descripción</b>	<p>La clase es una continuación de otra, en donde venían trabajando en grupos sobre el uso del género lírico, la sonoridad, rima y el tema del poema. En la clase se realiza una actividad evaluada que consta de comparar dos poemas entregados por la profesora y explicar cómo el hablante (lírico) se refiere a la vida y luego realizar un cuadro comparativo sintetizando la idea principal de cada poema y ejemplificando con citas textuales. La profesora señala que como ya trabajaron con cuadros comparativos debe estar claro el contenido, los estudiantes señalan que no, pero ella no lo explica nuevamente, agrega a la actividad realizar un vocabulario de 10 palabras para lo que, un estudiante va a buscar diccionarios a la biblioteca mientras la profesora escribe la pauta de evaluación en donde se incluye la clase anterior y la que está transcurriendo, pero no explica esto. A mitad de la clase llega la profesora jefa a elegir el mejor compañero y los estudiantes realizan una votación. La profesora se pasea por la sala diciéndoles a los estudiantes que le pregunten cualquier duda, explica el término “tergiversar” a un estudiante que se lo preguntó con un raro ejemplo. Al revisar la tarea se llega a una conclusión muy inducida por la docente sobre que el tema de ambos poemas era la vida, y la idea principal del primero era perseverar y del segundo también. Los estudiantes salen a recreo.</p>

	<b>Momento Metacognitivo</b>	<b>ANÁLISIS</b>
<b>La situación ¿es problemática?</b>	<p><b>1.</b> Docente escribe la actividad en la pizarra</p> <p>Actividad evaluada</p> <p>1) Lee el poema “si” y “contra la seducción”</p> <p>2) Analizar ambos poemas y explica como los hablantes se refieren a la vida</p> <p>3) Realiza un cuadro comparativo sintetizando la idea principal de cada poema y ejemplifica con citas textuales</p> <p>Ya, con esto vamos a trabajar hoy día (entrega unos poemas)</p> <p><b>2.</b> Ya, Moira please, número tres miren acá, ya van a realizar un cuadro comparativo yo creo que ayer les quedó clarito como se hace un cuadro comparativo cierto, lo hicimos</p> <p>E: no</p> <p>D: ya, que van hacer en este cuadro comparativo van a sintetizar o resumir ya, la idea principal de cada poema y me lo van a justificar con citas textuales ya, hoy van a realizar también un vocabulario con</p>	<p><b>1.</b> La situación, como fue planteada, puede considerarse problemática, ya que cognitivamente implica que los estudiantes desarrollen pensamiento que les permita confrontar las similitudes y diferencias de los textos y comprendan los dos poemas para poder completar el cuadro comparativo.</p> <p><b>2.</b> Para que los estudiantes puedan abordar la situación problemática y no tan solo se considere como tal, los estudiantes deben tener el conocimiento necesario para poder enfrentar la actividad de manera correcta. Así como el manejo de la estrategia para desarrollar un cuadro</p>

	<p>unos diez términos porque si yo leo un texto tengo que saber el significado de las palabras que no conozco porque o si no, no lo voy a comprender</p> <p>3. D: chiquillos ¿cuál era el tema de los dos poemas?</p> <p>E: la vida...</p> <p>D: ¡muy bien! Era la vida.</p> <p>D: ¿y la idea principal del primero?</p> <p>E: perseverar.</p> <p>D: bien... hay que seguir a pesar de....</p> <p>T: todo</p> <p>D: ¿cuál era la idea del segundo?</p> <p>E: que no te dejes llevar por lo malo.</p> <p>D: bien, en el fondo igual es perseverar.</p> <p>Se acabó el tiempo chiquillos.</p>	<p>comparativo, de no ser así, debe explicarse a partir del modelamiento, hasta su comprensión.</p> <p>3. Finalmente se puede ver que, en la revisión de esta tarea, no se verifica si los estudiantes resolvieron la situación de forma autónoma ya que la mayor parte de la actividad fue inducida por la docente y no se revisó individualmente la producción de los estudiantes.</p>
<p><b>La situación ¿es coherente con el OA?</b></p>	<p>Docente escribe el objetivo en la pizarra: comparar el lenguaje y el uso de figuras literarias en dos poemas”</p> <p><b>D:</b> ya chiquillos pongan atención sh sh miren acá por</p>	<p>La situación no es coherente con el objetivo planteado, ya que este consistía en comparar el lenguaje y figuras literarias, pero de lo que finalmente se habla es sobre la comparación del tema e ideas principales. También se ve</p>

	<p>favor miren acá, hoy vamos a comparar el lenguaje y el uso de figuras literarias en dos poemas ya no vamos a trabajar en el e Bennedetti ni en el de Neruda hoy vamos a trabajar en la cita que les entregue</p>	<p>la ausencia del contenido en la clase, nunca se habla sobre las figuras literarias, ni del contenido anterior y lo que un buen docente debería realizar para favorecer el alcance del aprendizaje de sus estudiantes apoyando la construcción dosificada del nuevo contenido, de manera tal que el estudiante pueda hacer la conexión con el contenido anterior.</p>
--	---	---

*Tabla 8: caso uno*



<b>Número de caso</b>	2	
<b>Curso</b>	5to año básico	
<b>Asignatura</b>	Matemáticas	
<b>OA de la clase</b>	No se especifica en la clase (Realizar cálculos que involucren las cuatro operaciones, aplicando las reglas relativas a paréntesis y la prevalencia de la multiplicación y la división por sobre la adición y la sustracción cuando corresponda.)	
<b>Descripción</b>	<p>La clase corresponde a un repaso sobre el contenido trabajado en la primera unidad, en donde los estudiantes revisaran algunos problemas que habían sido planteados y los cuales debían realizar como tarea, la que consistía en identificar la variación de temperatura que tenía una manzana en los intervalos de tiempo que el refrigerador disminuía su temperatura. Para ello comienza la revisión por parte del profesor en conjunto con los estudiantes de un problema en específico, durante el transcurso de la clase, el docente realiza preguntas inductivas a sus estudiantes para conocer de qué modo resolvieron ellos el problema y que a la vez puedan explicar a sus compañeros sus diferentes procedimientos y operaciones. Finalmente les presenta dos problemas en donde ellos deben identificar el error que está presente, para demostrar que toda la actividad anterior ha generado el aprendizaje conceptual necesario.</p>	
	<b>Momento</b> <b>Metacognitivo</b>	<b>ANÁLISIS</b>

<p><b>La situación ¿es problemática?</b></p>	<p>1. D: “A ver vamos a ver el problema: Diego se ha comprado una congeladora con una potencia que equivale en 5° Celsius cualquier alimento cada diez minutos, si para probar esta congeladora Diego ingresa una manzana que posee 15°c en ¿cuánto tiempo la manzana tendrá 0°c?</p> <p>-En cuánto tiempo? ¿En 30 minutos, quien dice 30 minutos? yo!</p> <p>- ¿Valencia, porque Ud. dice 30 minutos? Ud. podría pasar a explicar el problema?, porque más o menos, cada diez minutos baja 5 °, la manzana tiene 15, el 5 hay que multiplicarlo por 3 da 15° son 15° negativos y la manzana al ser positivo lo sumo y lo resto y da 0°, los diez minutos por 3 da 30 minutos.</p> <p>-Quién tiene otra forma de hacer el ejercicio, levante la mano quien piensa que son 30 minutos.... Yo disminuí 15 dividido 5 me dio 3 y multiplique por 5... y puede pasar Ud. a explicarlo, es que</p>	<p>1. De la forma en la que se desarrolla la clase y dada las preguntas que realiza la docente, se puede considerar como una situación de aprendizaje problematizadora, ya que se realizan preguntas reiteradas durante toda la clase a los estudiantes de tal forma que pide a ellos evidenciar y relatar la forma utilizada para dar respuesta al problema presentado, en que deben realizar un proceso cognitivo para elaborar pensamiento, recordar y explicar lo realizado. A pesar de que la respuesta inicial la dio la docente, luego el procedimiento fue explicado por los estudiantes.</p> <p>En el relato de clase se aprecia la problematización y la actividad de recuperación de conocimientos, además la explicación de estos por los estudiantes y el refuerzo ante las dudas de sus estudiantes.</p>
--	---	--



	<p>no se si está bien, pero no importa yo no le voy a decir nada si está bien o esta malo, a ver, yo le voy a hacer unas preguntas, ¿qué fue lo primero que hizo?</p> <p>Estudiante: Escribí la diferencia de la manzana por los grados (no se escucha) ... dividió la t inicial por los grados, mi pregunta es la siguiente... ¿por qué el 15 lo divide por 5 y por qué no es otro número?... (no se escucha) yo a que quiero que llegue?, ¿Quiero que llegue a 15°, A donde tengo que llegar a 0?... Ud. no sabría explicarme porque es 15? ¿Alguien le puede ayudar a su compañera por qué?”</p> <p>2. Entonces, ahora yo traje 2 ejercicios, como yo les dije, están mal desarrollados pero el error lo tienen que encontrar y explicar dónde está este. Estamos?</p>	<p>2. en esta actividad se puede apreciar que los estudiantes deben resolver un problema e implica habilidades de pensamiento superior.</p>
<p><b>La situación ¿es coherente con el OA?</b></p>	<p>Realizar cálculos que involucren las cuatro operaciones, aplicando las</p>	<p>Aunque el oa no está explícito, el que se ha encontrado acorde a la situación de aprendizaje, hace</p>

	reglas relativas a paréntesis y la prevalencia de la multiplicación y la división por sobre la adición y la sustracción cuando corresponda.	que sean coherentes entre sí.
--	---	-------------------------------

*Tabla 9: caso dos*



<b>Número de caso</b>	3	
<b>Curso</b>	No Especificado (6to Básico)	
<b>Asignatura</b>	Matemáticas	
<b>OA de la clase</b>	<p>Recordar los métodos que se utilizan para sumar y restar fracciones.</p> <p>(OA 6: Resolver adiciones y sustracciones de fracciones propias e impropias y números mixtos con numeradores y denominadores de hasta dos dígitos)</p>	
<b>Descripción</b>	<p>La clase se desarrolla en un curso X en la asignatura de matemáticas, se trabaja en el contenido de fracciones, específicamente en los métodos de suma y restas de fracciones. Sin embargo, se utiliza una gran parte del tiempo en la recuperación de conocimientos previos adquiridos la clase anterior y en la disciplina para poder comenzar a realizar el trabajo de aprendizaje. Al llegar al final de la clase se señala que se cumplen 34 minutos de clases, en donde solo se ha conseguido recuperar conocimientos previos (dirigidos en todo momento por la docente) y en escribir las reglas de suma de fracciones, sin abordar en ningún momento los métodos de resta de fracciones.</p>	
	<b>Momento Metacognitivo</b>	<b>ANÁLISIS</b>
<b>La situación ¿es problemática?</b>	<p>1. La clase comienza sin motivación y sin que se logre el silencio reclamado, la profesora recurre a recuperar contenidos haciendo preguntas de las fracciones para que los alumnos comiencen a poner atención y logren callarse, los alumnos participan sin control ni liderazgo respondiendo desordenadamente las</p>	<p>1. La actividad que realiza la docente no responde a una situación problemática, ya que, si bien intenta recuperar conocimientos previos adquiridos en la clase anterior, es ella misma quien da las respuestas a estas interrogantes, no permitiendo así que los estudiantes sean capaces de estructurar una respuesta propia según lo que aprendieron.</p>

	<p>preguntas de la profesora que intenta recuperar conocimientos previos, las respuestas son direccionadas por la profesora pero a la vez son varios los alumnos que responden, la profesora refuerza positivamente los alumnos que participan respetando las normas de aula.</p> <p>2. dicta las reglas para sumar fracciones, regla que deben escribir en el cuaderno.</p>	<p>2. Por otro lado no se presenta una situación de aprendizaje nueva donde ellos sean quienes deban resolver alguna interrogante problemática, si no que la profesora es quien les dicta las reglas conceptualizadas por ella a modo de mecanizarlas a través de pensamiento asociativo.</p>
<p><b>La situación ¿es coherente con el OA?</b></p>	<p>Objetivo de clase: “recordar los métodos que se utilizan para sumar y restar fracciones”.</p> <p>OA 6: Resolver adiciones y sustracciones de fracciones propias e impropias y números mixtos con numeradores y denominadores de hasta dos dígitos</p>	<p>Se trabaja vagamente en una parte del objetivo (métodos para sumar fracciones) sin embargo no se aborda en su totalidad, ni en profundidad, ya que, la docente sólo desarrolla una actividad en la cual les dicta estas reglas de suma de fracciones, pero no se desarrolla una actividad de mayor complejidad.</p>

Tabla 10: caso tres

<b>Número de caso</b>	4	
<b>Curso</b>	2° básico	
<b>Asignatura</b>	Ciencias Naturales	
<b>OA de la clase</b>	<p>Comparar e ilustrar características del ciclo de vida de animales vertebrados e invertebrados.</p> <p>(Objetivo de Aprendizaje N°3 del Programa de Ciencias Naturales de 2° Básico: Observar y comparar las características de las etapas del ciclo de vida de distintos animales (mamíferos, aves, insectos y anfibios), relacionándolas con su hábitat. (MINEDUC, 2012: 157). )</p>	
<b>Descripción</b>	<p>La clase trata de los ciclos de vida de los animales vertebrados e invertebrados, el docente especificó las tres etapas del ciclo de vida de los animales para luego continuar con la recopilación de conocimientos previos mediante preguntas inductivas realizadas por el docente a los estudiantes. La clase continua con el desarrollo de las actividades del texto de estudio de los estudiantes y con el monitoreo e interacción del docente en el desarrollo de la clase mediante preguntas dirigidas para la revisión del trabajo realizado en clases.</p>	
	<b>Momento Metacognitivo</b>	<b>ANÁLISIS</b>

<p><b>La situación ¿es problemática?</b></p>	<p><b>1.(...)</b> uh! Parece que estábamos súper atentos a la clase pasada... Vimos el ciclo de una mariposa. ¿Cómo comienza una mariposa...ah? Primero comienza siendo...</p> <p><b>As:</b> ¡Huevo!</p> <p><b>P:</b> ¿Después?</p> <p><b>As:</b> Orugaaa</p> <p><b>P:</b> Bien, ¿Y después?</p> <p><b>As:</b> Capullo</p> <p><b>P:</b> ¿Capullo?</p> <p><b>A:</b> ¡Pupa!</p> <p><b>P:</b> ¡Pupa! Y después se convierte en una Mariposa.</p> <p>Luego un alumno pregunta por qué se llama pupa, la profesora explica que ese es el nombre que se le a la etapa donde está la mariposa para convertirse en mariposa (...)</p> <p><b>2.(...)</b> La primera actividad consiste en completar cada frase con lo que aprendieron en la unidad sobre los animales. La primera frase: “Los _____ son aquellos animales que tienen columna vertebral”. La profesora lee y</p>	<p><b>1.</b> De la forma en la que se desarrolla la clase y las preguntas realizadas por la docente no se considera una situación de aprendizaje problematizada, ya que se busca por intermedio de estas preguntas que los niños puedan evidenciar sus conocimientos adquiridos sin embargo el proceso sobre cómo fueron aprendidos no son evidentes, además las preguntas inductivas realizadas llevan a respuestas únicas y mecanizadas, ya que han sido recordadas o memorizadas por los estudiantes en actividades desarrolladas anteriormente.</p> <p><b>2</b> .Las actividades realizadas por los estudiantes no problematizan la situación de aprendizaje, ya que los alumnos deben recordar y completar o reconocer la información para responder a lo solicitado.</p>
--	--	--

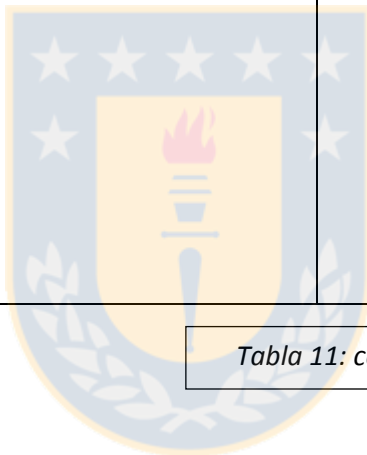
los niños en voz alta responden, ella invita a que completen la oración. La docente les pregunta qué animales vertebrados conocen. Los niños continúan completando el resto de las oraciones mientras la profesora pasa por los puestos respondiendo las dudas. Los niños que terminan la actividad deben pasar a la siguiente en que deben pintar los animales vertebrados. La profesora se sienta en el escritorio. Luego de varios minutos, anuncia que pasará revisando las actividades por puesto. Pasan algunos minutos y se pone de pie para revisar en el pizarrón las actividades.

Comienza a revisar en voz alta el ítem de completación, mientras los niños dan sus respuestas, todos a la vez. Luego para revisar la segunda parte, le solicita a un alumno que nombre un animal que pintó, luego nombra a otro, etc. Después de revisar las dos primeras actividades, les indica dar vuelta la hoja y realizar la

	<p>siguiente actividad, que consiste en marcar con un tic las características que tienen en común dos animales (pez y cocodrilo), les explica que “tener en común” significa que ambos tienen la misma característica. La profesora va leyendo y preguntando por cada una de las características que se mencionan en la actividad a lo que los alumnos responden sí o no.</p> <p>-La clase continúa con el desarrollo de actividades y revisión de estas mismas entre profesora y estudiantes.</p>	
<p><b>La situación ¿es coherente con el OA?</b></p>	<p><b>1. D:</b> Ya qué más...va por ahí con lo que dice el Alonso. Ya, ¿Quién me puede leer el objetivo de la clase? Los alumnos levantan su mano mientras gritan “¡Yo!”. La profesora elige a Constanza. La alumna lee el objetivo: “Comparar e ilustrar características del ciclo de vida</p>	<p>1. Si bien se trabaja los ciclos de vida de ambos animales, tanto vertebrados como invertebrados, estas se realizan de manera aislada, dado que las actividades realizadas por los estudiantes cumplen vagamente con el objetivo propuesto o solo con una parte de él, ya que, si bien realizan ilustraciones de los animales, no se realiza comparación de ambos tipos de clasificación de los animales en relación al ciclo de vida como se señala en el objetivo de</p>



	<p>de animales vertebrados e invertebrados.”</p> <p>2. La profesora afirma y comenta que los seres vivos nacen, crecen y son adultos. Un alumno comenta: “también mueren” a lo que la profesora responde que también mueren pero que eso no lo vieron como parte del ciclo de vida de un ser vivo.</p>	<p>aprendizaje.</p> <p>2. Para los estudiantes resulta aún más complejo trabajar en el objetivo de la clase debido a errores conceptuales por parte de la docente.</p>
--	--	--



*Tabla 11: caso cuatro*

<b>Número de caso</b>	5	
<b>Curso</b>	7mo año básico	
<b>Asignatura</b>	Matemáticas	
<b>OA de la clase</b>	Resolver operaciones básicas con números enteros asociados a la adición y sustracción (Sumar y restar números enteros e interpretar estas operaciones (Mineduc, 2011)	
<b>Descripción</b>	<p>La clase comienza con la profesora entregando el objetivo de la clase y preguntando a los estudiantes que es la adición y sustracción, posterior a esto entrega la siguiente regla que servirá para realizar los ejercicios: <i>Cuando son dos signos iguales se suma y se conserva el signo, cuando son signos distintos se resta y se conserva el signo del número mayor.</i> Explica la regla y pone tres ejemplos en la pizarra y tres estudiantes pasan a resolverlos, reubica a los estudiantes para mantener la disciplina, luego entrega una guía con ejercicios sin contexto, cuyo tiempo de realización debía ser de 20 minutos. La profesora se pasea por la sala contestando dudas y observando el trabajo de los estudiantes, la clase llega a su fin y los estudiantes recién terminan, sin un cierre delimitado. La docente tenía pensado abordar el siguiente objetivo en la clase también: <i>Resolver problemas y ejercicios con adiciones y sustracciones con números enteros,</i> pero el tiempo no alcanzó para que pudiera hacerlo.</p>	
	<b>MOMENTO DE LA CLASE</b>	<b>ANÁLISIS</b>

<p><b>La situación ¿es problemática?</b></p>	<p>1. <i>La docente escribe 3 ejercicios en la pizarra, pregunta quién pasa a la pizarra a resolverlos.</i></p> <p>a) <math>20+20=</math>  b) <math>-20+11=</math>  c) <math>20+-35=</math></p> <p>2. <i>Entrega test de ejercicios, menciona que lo importante es el procedimiento, estos ejercicios aparecen de forma aritmética y sin contexto.</i></p>	<p>1. La primera situación planteada no lo es, ya que no se plantea un problema que implique una resolución y pensamiento mayor, que no sea seguir al pie de la letra una regla antes establecida.</p> <p>2. La segunda situación es sólo una réplica de la primera en donde resuelven ejercicios no problemáticos siguiendo la misma regla. Esto les lleva toda la clase y finalmente no pueden pasar a resolver problemas que impliquen el conocimiento y comprensión de la regla.</p>
<p><b>La situación ¿es coherente con el OA?</b></p>	<p>1. La docente escribe la fecha y objetivo de la clase en el pizarrón: Resolver operaciones básicas con números enteros asociados a la adición y sustracción. La docente lee el objetivo de clase, pregunta a los alumnos qué es la adición y sustracción.</p>	<p>1. Aunque la situación no sea problemática el objetivo se cumple ya que solo era eso lo que se planteaba en él, resolver los ejercicios de las operaciones básicas.</p>

Tabla 12: caso cinco

<b>Número de caso</b>	6	
<b>Curso</b>	5 <sup>to</sup> año básico	
<b>Asignatura</b>	Lenguaje y Comunicación	
<b>OA de la clase</b>	Reconocer e identificar figuras literarias en un poema y versos.	
<b>Descripción</b>	<p>La clase transcurre un colegio particular subvencionado femenino de la comuna de Concepción, corresponde a la asignatura de Lenguaje y Comunicación de un quinto básico, con una asistencia de 33 estudiantes. Está centrada en el trabajo de la segunda parte de una guía entregada la clase anterior a los estudiantes, esta guía principalmente se trata de reconocer e identificar las figuras literarias en un poema y versos, como comparación, personificación, metáfora e hipérbole, además de preguntas de desarrollo sobre las características de un poema. Los estudiantes trabajan en la guía y luego junto a la profesora la revisan, a través de preguntas, ella les pide que vayan dando ejemplos de las distintas figuras literarias junto a aclaraciones correspondientes. Finalmente la profesora hace entrega de otra guía que deberá ser desarrollada en la casa y terminada en la próxima clase.</p>	
	<b>MOMENTO DE LA CLASE</b>	<b>ANÁLISIS</b>
<b>La situación ¿es problemática?</b>	<p>1. La profesora hace preguntas abiertas a los estudiantes, como: ¿Quién me puede decir una comparación que encontró? ¿Qué se está comparando? A medida que va consultando las figuras literarias</p>	<p>1. Este tipo de situación no presenta problematización, ya que, los estudiantes solo deben responder a preguntas específicas, sin ser ellos quienes vayan descubriendo el propósito de este aprendizaje. (se utiliza esta</p>

	<p>presentes, va recordando y explicando en conjunto con los estudiantes a qué hacen referencia.</p> <p><b>2.</b> Al solicitarles identificar figuras literarias, se observa confusión por parte de los estudiantes. ¡Tienen que ir entendiendo esa diferencia! Estamos con las comparaciones, ahora ¿cuáles son las metáforas? Yo sé que aquí les costó un poquitito.</p> <p><b>3.</b> Finalmente la profesora solicita que algunas estudiantes lean los poemas creados en la clase anterior e identifiquen algunas figuras literarias y elementos poéticos.</p>	<p>situación de aprendizaje en más de una ocasión)</p> <p><b>2.</b> Se presenta esta situación en donde los estudiantes no han entendido del todo el contenido, sin embargo la profesora avanza, sin dar el tiempo ni espacio de reflexión sobre el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo, el cual no ha sido provechoso para ellos.</p> <p><b>3.</b> Esta actividad si bien no está planteada como problemática, si tiene relación con el proceso de metacognición, ya que, ellos fueron quienes tuvieron que crear un poema, realizando un proceso de planificación al comenzar, control durante el proceso y finalmente en esta actividad un trabajo de evaluación de su tarea, sin embargo el proceso metacognitivo se realizó la clase anterior. Por otro lado se utiliza este recurso creado por ellos mismos lo que contribuye en la motivación hacia la tarea y una</p>
--	---	--

		mayor reflexión sobre el trabajo realizado.
<b>La situación ¿es coherente con el OA?</b>	Reconocer e identificar figuras literarias en un poema y versos.	Si bien no se presenta explícitamente el objetivo de aprendizaje se puede establecer que es el mencionado anteriormente, ya que trabajan identificando figuras literarias en poemas. A pesar de que se realizan actividades orientadas al desarrollo del objetivo la mayoría de estas no son situaciones problemáticas que contribuyan al logro de la metacognición.

*Tabla 13: caso seis*

<b>Número de caso</b>	7	
<b>Curso</b>	4 <sup>to</sup> año básico	
<b>Asignatura</b>	Matemáticas	
<b>OA de la clase</b>	Conocer las propiedades de la multiplicación	
<b>Descripción</b>	<p>La clase está situada en un cuarto año básico con la presencia de 28 alumnos, se desarrolló de 8:30 a 10:00 horas. Corresponde a la asignatura de Matemáticas y el objetivo de aprendizaje es conocer las propiedades de la multiplicación, para ello la profesora rescató algunos conocimientos previos relacionados a las partes de la multiplicación y su definición, luego trabajó con la descripción y ejemplificación de las propiedades de la multiplicación, ella escribe en la pizarra las definiciones de las distintas propiedades de la multiplicación junto a ejemplos y los estudiantes van copiando en su cuaderno lo que la profesora desarrolla. A medida que la clase avanza la profesora responde dudas.</p>	
	<b>MOMENTO DE LA CLASE</b>	<b>ANÁLISIS</b>
<b>La situación ¿es problemática?</b>	<p><b>1.</b> La profesora dice: es una suma abreviada, yo les voy a explicar, coloquemos el primer concepto, Todo lo que yo escriba lo van a escribir y cuando yo diga calladitos se van a quedar calladitos.</p> <p>Sigue escribiendo la definición de multiplicación.</p> <p>La profesora dice: rapidito porque voy a ir borrando, los</p>	<p><b>1.</b> La situación en todo momento apunta específicamente a un aprendizaje memorístico y mecánico, en donde no se da importancia a lo que los estudiantes comprenden por multiplicación según lo estudiado anteriormente.</p> <p>Se repite este tipo de actividad durante toda la clase, donde los estudiantes solo deben ir</p>

	niños escriben en silencio.	copiando de la pizarra una definición ya elaborada por la docente, sin dar opción de un nivel de pensamiento más complejo para los estudiantes.
<b>La situación ¿es coherente con el OA?</b>	Escribe en la pizarra el objetivo de la clase que es Conocer las propiedades de la multiplicación.	Como se menciona anteriormente la situación no es problemática, lo que no permite que los estudiantes logren un aprendizaje más significativo y de mayor profundidad. Sin embargo el objetivo tiene relación con lo que la profesora realiza en clase, (dar a conocer las propiedades de la multiplicación) si bien la metodología no contribuye al logro de la metacognición, se cumple el trabajar en el objetivo.

*Tabla 14: caso siete*



<b>Número de caso</b>	8	
<b>Curso</b>	Educación Parvularia NT2	
<b>Asignatura</b>	Lenguaje y comunicación	
<b>OA de la clase</b>	<p>-Reconocer que las palabras están formadas por sílabas.</p> <p>-Identificar acciones que contribuyen al cuidado de su salud.</p> <p>(Reconocer que las palabras están conformadas por sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas finales.</p> <p>Identificar algunas acciones y situaciones de la vida diaria que contribuyen al cuidado de su salud y al desarrollo de ambientes saludables.)</p>	
<b>Descripción</b>		
	<b>MOMENTO DE LA CLASE</b>	<b>ANÁLISIS</b>
<b>La situación ¿es problemática?</b>	<p>1. La educadora coloca porotos hechos con goma eva en la pizarra, e invita a los estudiantes a participar de preguntas. Selecciona a un alumno llamado Pablo que se encuentra con la mano levantada y le pregunta; Pablo, ¿Qué tuviste que hacer? - una manzana, - ¿Qué hiciste con ella?, - Contarla con las semillas. ¿Pero qué contaste?- las sílabas ¿De qué palabra? – Manzana. Continúa y pregunta a Martina qué hizo en la actividad, ella responde conté</p>	<p>1. Se considera la situación planteada por la docente como problemática dadas las preguntas realizadas a los estudiantes, no sólo permite a los niños y niñas evidenciar el contenido aprendido y realizar la actividad propuesta de forma correcta, sino que además el explicitar o explicar la forma o modo de aplicación del contenido.</p>

	<p>las sílabas – ¿De qué alimento? De la piña - ¿y ese alimento es saludable? Si es saludable. Invita a algunos niños a pasar adelante entregando porotos de goma eva de gran tamaño que deben ubicar bajo frutas reales que están pegadas en la pared dependiendo de la cantidad de sílabas que posea...</p> <p>...La última fruta es separada en sílabas por la educadora, quien se equivoca en la cantidad de porotos colando más de lo que correspondía, teniendo la inmediata reacción de los estudiantes, diciendo que está mal. Selecciona a uno de los estudiantes y le pide que explique que hizo mal. Yithan pasa adelante, quien cuenta las sílabas y dice que mandarina solo tiene cuatro y saca las que no corresponden. Da como excusa a su error el haber contado muy rápido y no poner la atención necesaria.</p>	<p>-Los estudiantes al comprender el conocimiento pueden evidenciar el error cometido y corregir este mismo demostrando como realizar el conteo de sílabas y completando con lo correspondiente.</p>
--	---	--

	<p>-Pregunta al curso ¿Qué aprendimos entonces?</p> <p>- Sofía dice; Aprendimos que las cosas tienen sílabas.</p> <p>- Si, aprendimos que las palabras tienen sílabas.</p> <p>- Tamara dime qué fue difícil en esta tarea.</p> <p>- El plátano,</p> <p>- Bien Tamara, el plátano tiene muchas sílabas...</p> <p>-Continúa el cierre de la clase.</p>	
<p><b>La situación ¿es coherente con el OA?</b></p>	<p><b>1.</b> Reconocer que las palabras están formadas por sílabas.</p> <p>-Identificar acciones que contribuyen al cuidado de su salud.</p> <p><b>2.</b> El primer turno es de Cristóbal quien coloca la cantidad de sílabas que tiene el plátano, lo hace en forma correcta recibiendo de premio un tomate real, a continuación es el turno de Pía, quien cuenta las sílabas de la palabra zanahoria, haciendo</p>	<p><b>1.</b> Sí se cumple el OA.</p> <p><b>2.</b> La situación si es coherente con el OA relacionado al reconocimiento de sílabas y la separación de las palabras en ellas. Sin embargo, la segunda parte del objetivo a trabajar correspondiente a la identificación de situaciones cotidianas que contribuyen a una</p>

	<p>la separación za – na –ho – ria, sus pares dicen está bien y recibe de regalo una manzana... - Continúa el desarrollo de la clase.</p>	<p>vida saludable no se cumple, ya que sólo se utilizan imágenes de frutas y sus respectivos nombres para ser separados silábicamente.</p>
--	---	--

*Tabla 15: caso ocho*



<b>Número de caso</b>	9	
<b>Curso</b>	2do año básico	
<b>Asignatura</b>	Lenguaje y Comunicación	
<b>OA de la clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión lectora a través de preguntas explícitas (texto), Implícitas (deducción).</li> <li>- Desarrollar vocabulario.</li> <li>- Desarrollar capacidad de crear lenguaje escrito al escribir oraciones del texto leído.</li> <li>- Expresar con sus dibujos lo más agradable o enseñanza de la lectura realizada.</li> </ul>	
<b>Descripción</b>	<p>La clase se desarrolla en un 2do básico, corresponde a la asignatura de Lenguaje y Comunicación; se trabaja la comprensión lectora comenzando con la lectura de una fábula individualmente en voz alta por los niños. Luego de esto la profesora realiza preguntas explícitas e implícitas sobre el texto sin esperar que todos los estudiantes terminen de leer, lo que genera confusión y desorden en las respuestas, posteriormente se desarrolla una actividad en la que los estudiantes deben escribir el título de la fábula en su cuaderno y hacer un dibujo, la profesora revisa este trabajo por puestos. Finalmente se trabaja en la creación de oraciones, las cuales se revisan algunas en conjunto (en la pizarra) y las demás en los cuadernos individualmente a cada niño.</p>	
	<b>MOMENTO DE LA CLASE</b>	<b>ANÁLISIS</b>

<p><b>La situación ¿es problemática?</b></p>	<p><b>1. D:</b> Ya pero, yo los voy a pillar ahora a Uds. Aquí, les voy a hacer preguntas y Uds. las tienen que responder, recuerden que tenemos que averiguar si están trabajando...primera pregunta Christopher, - la primera pregunta es para ti, si no sabe le da el pase a otro compañero- dice así la pregunta; ¿Quién invitó a la roca?..</p> <p><b>Observador:</b> <i>varios niños levantan la mano, aún hay niños leyendo, otros hojean para buscar la respuesta.</i></p> <p><b>Christopher:</b> El pato</p> <p><b>D:</b> ¿están de acuerdo?</p> <p><b>Niños:</b> Siiii ¡!!!</p> <p><b>2. D:</b> Bien, ahora vamos a escribir siete oraciones Uds. me van dictar, y yo los voy a invitar a trabajar a la pizarra, ¿Qué les parece?</p> <p><b>Niños:</b> Siii!!</p> <p><b>D:</b> Ustedes ya saben cómo se hace una oración, por ejemplo la mama compra</p>	<p><b>1.</b> La situación en todo momento apunta específicamente a un aprendizaje memorístico respecto a lo que leyeron, ya que las preguntas son explícitas, si bien corresponde en parte al objetivo de aprendizaje de la clase, no fomenta la metacognición.</p> <p>Se repite este tipo de actividad durante la clase, donde los estudiantes solo deben ir respondiendo explícitamente de forma asociativa y solo en una ocasión una pregunta implícita, sin embargo esta no contribuye tampoco al trabajo metacognitivo. Con este tipo de actividades la docente no da opción de un nivel de pensamiento más complejo en los estudiantes ni problematiza el contenido a trabajar.</p> <p><b>2.</b> Esta actividad si bien implica crear una oración, que corresponde a un nivel cognitivo superior, sólo se limita a su creación en base al interés del niño en la lectura, en ningún</p>
--	--	---

	<p>verduras, o el niño va al colegio, ya díganme una oración de lo que más le llamo la atención</p> <p><b>Niños:</b> Tía¡¡ La osa llevo la mermelada</p> <p><b>D:</b> Pase a escribir la primera oración, (<i>la profesora revisa la oración escrita por el alumno</i>) díganme ¿está bien escrita la oración?</p> <p><b>Niños:</b> Siii!</p> <p><b>D:</b> Ya Catalina pase a escribir su oración, con letra grande y clara.</p>	<p>momento se aprecia un trabajo metacognitivo, ya que no se explicitan los procesos cognitivos de los estudiantes.</p>
<p><b>La situación ¿es coherente con el OA?</b></p>	<p><b>1. D:</b> Bien, voy a dar la última pregunta (<i>todos los niños levantan la mano para contestar</i>)....Todos van a escuchar y Rosario va a contestar ¿Es bueno reunir a los amigos?</p> <p><b>Niños:</b> Siiii ¡!!!</p> <p><b>D:</b> Levanten la mano.... ¿Porque es bueno reunir a los amigos?</p> <p>- Aquí, les voy a hacer preguntas y Uds. las tienen que responder, recuerden que tenemos que averiguar si están trabajando...primera</p>	<p><b>1.</b> Comprensión lectora a través de preguntas explícitas (texto), Implícitas (deducción).</p> <p>En ambas situaciones de aprendizaje si se trabaja según el objetivo planteado en cuanto a la comprensión lectora a través de ambos tipos de preguntas.</p>

	<p>pregunta Christopher, - la primera pregunta es para ti, si no sabe le da el pase a otro compañero- dice así la pregunta; ¿Quién invito a la roca?..</p> <p><b>2- D:</b> Tenía que ser un lugar de fácil acceso.... ¿Qué es acceso?</p> <p><b>Niños:</b> (<i>varios responden</i>) corriendo, caminando</p> <p><b>D:</b> Acceso....de llegada, de poder ingresar a un lugar, cuando yo digo....Alguien accedió a la sala....eso es acceso.</p> <p><b>3. D:</b> Bien, ahora vamos a escribir siete oraciones Uds. me van dictar, y yo los voy a invitar a trabajar a la pizarra, ¿qué les parece?</p> <p><b>4. D:</b> Ahora les voy a pedir que escriban en su cuaderno</p>	<p><b>2-</b> Desarrollar vocabulario.</p> <p>Si bien solo es una palabra la que se trabaja en el desarrollo del vocabulario durante la clase, se percibe que la docente está preocupada de realizarlo, sin embargo no se presentan por lo visto mayores oportunidades de realizarlo.</p> <p><b>3.</b> Desarrollar capacidad de crear lenguaje escrito al escribir oraciones del texto leído.</p> <p>En esta situación se trabaja en su totalidad el objetivo planteado, ya que, son los estudiantes quienes a partir del texto leído deben crear oraciones.</p> <p><b>4.</b> Expresar con sus dibujos lo más agradable o enseñanza de la</p>
--	--	--



	<p>el título, lo van a copiar, me van a dibujar el personaje más lindo y el nombre, que más le agrado a Uds. Les voy a dar un tiempo para hacer esto.</p>	<p>lectura realizada.</p> <p>La situación planteada corresponde en su totalidad con el objetivo planteado.</p>
--	---	--

*Tabla 16: caso nueve*



<b>Número de caso</b>	10
<b>Curso</b>	5 <sup>to</sup> año básico
<b>Asignatura</b>	Matemáticas
<b>OA de la clase</b>	Calcular multiplicaciones usando las propiedades conmutativa, asociativa y distributiva.
<b>Descripción</b>	<p>La clase es realizada a un quinto año básico de una escuela municipal de alta vulnerabilidad en la comuna de Tomé.</p> <p>Corresponde a la Unidad: “Números y operatoria”, en la asignatura de Matemáticas, y su objetivo de aprendizaje es calcular multiplicaciones usando las propiedades conmutativa, asociativa y distributiva.</p> <p>Antes de comenzar con el desarrollo de la clase la profesora recuerda algunas normas de convivencia, seguido de esto da comienzo a la clase retomando conocimientos previos en los estudiantes relacionados a factores que den como producto 10, 100 y 1000. En esta actividad los niños presentan algunas dudas, frente a lo cual la profesora hace aclaraciones y da ejemplos, para luego pasar al desarrollo de una guía relacionada a factores de un producto.</p> <p>Una vez realizada la guía los estudiantes junto a la docente hacen revisión de ella, respondiendo a su vez el procedimiento que utilizaron para determinar que los factores escogidos correspondieran al producto.</p> <p>En esta actividad algunos estudiantes ya descubren que pueden presentarse los mismos factores pero en distinto orden, a partir de lo cual la profesora hace referencia de la propiedad conmutativa, luego a través de problemas, la profesora busca que los estudiantes comprendan las propiedades asociativa y distributiva de la multiplicación.</p> <p>Después la profesora entrega las definiciones de cada propiedad</p>

	de la multiplicación, junto a distintos ejercicios matemáticos en donde deben identificar que propiedad está presente en ellos.	
	<b>MOMENTO DE LA CLASE</b>	<b>ANÁLISIS</b>
<b>La situación ¿es problemática?</b>	<p><b>1.</b> Una vez que la mayoría completó los ejercicios revisan sus respuestas. Luego la profesora les pide que expliquen cómo lo realizaron. Un niño levanta la mano y le dice: yo lo hice multiplicando los números que habían y viendo si es que daba 10, 100 o 1000 y si daba uno de esos resultados lo pintaba.</p> <p><b>D:</b> ¡Muy bien Pablo! Así había que hacerlo. Los demás, ¿lo hicieron así?</p> <p><b>Niños:</b> Siiii</p> <p><b>D:</b> Bien Niños, Se dieron cuenta que en algunos casos los factores se repetían pero en distinto orden.</p> <p><b>Alumno 1:</b> Si profe, está 25 x 4 y 4 x 25.</p> <p><b>2. D:</b> En el caso de Rosa ella primero multiplica 20 x 3, lo que da como resultado 60, luego lo multiplica x 5 dando como resultado 300. En cambio</p>	<p><b>1.</b> Esta situación es problemática ya que los estudiantes deben encontrar los factores que dan como resultado cierto producto, pero además los estudiantes deben explicar el procedimiento que realizaron. Además son los propios niños quienes empiezan a hacer las primeras deducciones frente a la propiedad conmutativa de la multiplicación.</p> <p><b>2.</b> Si bien la situación se presenta como problemática, ya que busca que los estudiantes comprendan la propiedad</p>

	<p>Gustavo opta por multiplicar primero <math>20 \times 5</math> dando por resultado 100 y luego lo multiplica <math>\times 3</math> obteniendo como resultado final 300 al igual que Rosa. ¿Entienden la explicación?</p> <p><b>Alumno 2:</b> Profesora ¿Siempre va a dar el mismo resultado no importa cual multiplique primero?</p> <p><b>D:</b> Así es, no importa de qué forma asociemos los factores el resultado siempre será el mismo.</p> <p>¿Con cuál de los dos procedimientos se quedan y por qué?</p> <p><b>Alumno 1:</b> Con el de Gustavo.</p> <p><b>D:</b> pero ¿Por qué con el de Gustavo? ¿Hay alguien que prefiera el de Rosa?</p> <p><b>Alumno 3:</b> yo igual prefiero el de Gustavo profesora</p> <p>Profesora: ¿Y por qué?</p> <p><b>Alumno 3:</b> porque es más fácil, por eso.</p> <p><b>D:</b> ¿Quién me puede explicar por qué es más fácil el de Gustavo?</p>	<p>asociativa, y además deben ser capaces de darle valor al conocimiento explicando para qué puede servir esta propiedad y qué alternativa sería más fácil. Sin embargo, la actividad no tiene los resultados esperados por la profesora, teniendo ella que dar la explicación, haciendo que sus estudiantes no alcancen la reflexión.</p>
--	---	--

	<p><b>Alumno 1:</b> Ah! yo sé profesora. Porque en el que hizo Gustavo se hace más rápido que el que hizo Rosa.</p> <p><b>D:</b> Ya, pero porque.</p> <p>Como los alumnos no dan respuesta, entonces ella les explica lo siguiente:</p> <p><b>D:</b> Gustavo asoció primero el 20 y el 5 para obtener 100 y así es más fácil multiplicar por el tercer número. ¿Entienden ahora por qué el ese era el más rápido?</p> <p><b>Alumnos:</b> Ah!, sí profe!</p> <p><b>Alumno 3:</b> Profe, yo no entendí.</p> <p><b>3.</b> En la pizarra la profesora escribe el siguiente problema:</p> <p><i>“Juan reúne dinero para comprar un regalo para el día de la mamá, por lo que durante 4 días reúne dinero de su colación 1 moneda de 500 pesos y 2 monedas de 100 pesos diarios. Al finalizar los 4 días ¿Cuánto dinero ha reunido Juan para el regalo de su mamá?”</i></p> <p>Profesora: Ya niños haremos</p>	<p><b>3.</b> Esta situación también se presenta como problemática ya que a través de un problema y las distintas respuestas que dan los estudiantes, es que logran comprender la propiedad distributiva de la multiplicación.</p>
--	--	---

	<p>dibujos para representar mejor el problema.</p> <p>Y dibuja en la pizarra el día uno con las monedas reunidas y lo mismo con el día dos, tres y cuatro.</p> <p><b>D:</b> Ahora trabajen solitos.</p> <p>Mientras los alumnos buscan la respuesta al problema, la profesora les dice: “Niños, a los que realicen bien esta actividad, les daré 2 décimas para la prueba de la próxima semana”</p> <p>A lo cual los alumnos se entusiasmaron para realizar la actividad. Al cabo de unos minutos se socializan las posibles respuestas de los alumnos:</p> <p><b>D:</b> Ya niños revisemos la respuesta. ¿Cuánto dinero reunió Juan?</p> <p><b>Alumno 3:</b> \$2.100</p> <p>Profesora: ¿Cómo? ¿Por qué?</p> <p><b>Alumno 1:</b> No!!, \$2.800 profesora</p> <p><b>Alumno 4:</b> Sí, \$2.800</p> <p><b>D:</b> ¡Muy bien! ¿Los demás tienen lo mismo?</p> <p><b>Alumnos:</b> Si!</p>	
--	---	--

	<p><b>D:</b> Ya, pero ¿cómo encontraron el resultado?</p> <p><b>Alumno 1:</b> Yo sumé 500 más 200 y después lo multiplique por 4</p> <p><b>Alumno 5:</b> Si, yo igual lo hice así.</p> <p><b>D:</b> ¿Alguien lo hizo de otra forma?</p> <p><b>Alumno 6:</b> Yo profesora, pero no sé si está bien.</p> <p><b>D:</b> Pero a ver, ¿Cómo lo hiciste?</p> <p>Alumno 6: Multiplique 200 x 4 y 500 x 4 y después los sumé</p> <p>Profesora: Muy bien, porque al realizar esa operación también da el mismo resultado.</p>	
<p><b>La situación ¿es coherente con el OA?</b></p>	<p><b>1.</b>Calcular multiplicaciones usando las propiedades conmutativa, asociativa y distributiva</p> <p><b>2.</b> Actividad: Identifique la propiedad presente en cada caso.</p> <p>a) <math>7 \times (8 + 9) = 7 \times 8 + 7 \times 9</math></p>	<p><b>1.</b> Si se cumple el objetivo ya que la clase fue toda respecto a eso y aún más, a la comprensión de estos procesos.</p> <p><b>2.</b> En esta actividad se puede ver que se cumple el objetivo de la clase que era calcular multiplicaciones usando las propiedades conmutativa,</p>

	<p>.....</p> <p>b) <math>3 \times 4 = 4 \times 3</math></p> <p>.....</p> <p>c) <math>10 \times (4 \times 5) = (10 \times 4) \times 5</math></p> <p>.....</p> <p>d) <math>6 \times 7 = 7 \times 6</math></p> <p>.....</p> <p>Para revisar la actividad los alumnos pasan al pizarrón a escribir la propiedad que corresponde a cada caso, no se realiza un mayor análisis en cuestión. Al escribir las propiedades en los cuatro casos la profesora finaliza la clase de la siguiente manera:</p> <p><b>D:</b> Muy bien! Ya saben identificar cada propiedad de la multiplicación. Entonces ¿Qué aprendimos hoy?</p> <p><b>Alumno 7:</b> Las propiedades de la multiplicación profesora.</p> <p>Profesora: ¿Y cuáles son?</p> <p><b>Alumno 7:</b> Conmutativa, Asociativa y Distributiva</p> <p><b>D:</b> Muy bien, son esas tres y Catalina, a ver ¿para qué crees nos sirve esto?</p> <p><b>Catalina:</b> Porque es importante saber las propiedades de la</p>	<p>asociativa y distributiva.</p> <p>Además, las actividades a lo largo de toda la clase respondieran a este objetivo, los estudiantes son capaces de comprender las distintas propiedades, de identificarlas y darles valor en su uso.</p>
--	---	---



	<p>multiplicación</p> <p><b>D:</b> Si Catalina es muy importante saberlas, pero ¿Por qué es importante saberlas?</p> <p><b>Catalina:</b> Porque emmm, me sirve para hacer los cálculos más rápidos.</p> <p><b>D:</b> ¡Muy bien Catalina eso es!! ¡Me sirve para hacer los cálculos más rápido! Ósea, ¿que las propiedades son estrategias de Cálculo mental también o no? ¿Qué creen ustedes?</p> <p>Finalmente, la profesora enfatiza el funcionamiento de las técnicas vistas en la clase:</p>	
--	--	--

*Tabla 17: caso diez*

## 2. RESULTADOS

- ✓ Asignatura de casos estudiados.

Asignatura	Número de casos
<b>Matemáticas</b>	5
<b>Lenguaje y Comunicación</b>	4
<b>Ciencias Naturales</b>	1
<b>Total de casos</b>	10

*Tabla 18: asignaturas de casos estudiados.*

- ✓ Cursos de los casos estudiados

Curso	Número de casos
<b>Educación Parvularia</b>	1
<b>Segundo básico</b>	2
<b>Cuarto básico</b>	1
<b>Quinto Básico</b>	3
<b>Sexto básico</b>	1
<b>Séptimo básico</b>	1
<b>Octavo básico</b>	1
<b>Total de casos</b>	10


*Tabla 19: cursos de casos estudiados.*

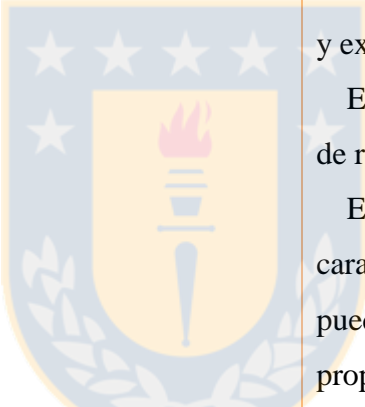
✓ Proceso metacognitivo en los diez casos estudiados

Caso N°	No alcanza metacognición	Alcanza metacognición
1	<p>No</p> <p>Estudiantes deben analizar y comprender para elaborar cuadro comparativo.</p> <p>Estudiantes no tenían conocimiento sobre confección de cuadro comparativo.</p> <p>Estudiantes no desarrollan actividad de forma autónoma, el docente va dando de forma grupal respuestas al problema.</p> <p>No se revisa la producción individual de los estudiantes.</p> <p>El contenido de la tarea cognitiva no es coherente con el contenido del OA de clase (idea principal y tema/ figura literaria).</p> <p><i>Se plantea situación metacognitiva pero los estudiantes no la resuelven, sino que la solución es inducida por el profesor.</i></p> <p><i>La actividad metacognitiva no es coherente con el OA porque se sirve de otro contenido.</i></p>	
2		<p>Sí</p> <p>El docente solicita explicitar el</p>

		<p>pensamiento a sus estudiantes, durante el proceso cognitivo para explicar cómo resolvieron la tarea.</p> <p>El docente induce respuestas a través de preguntas, para asegurarse que el contenido está siendo entendido.</p> <p>El docente realiza una actividad en donde deben identificar el error presente en un enunciado.</p> <p>La actividad se condice con el OA presentado.</p>
3	<p>No</p> <p>Sólo recupera conocimientos previos.</p> <p>La configuración de conocimientos previos es realizada por el docente.</p> <p>El docente entrega respuestas que deben ser copiadas, por lo que apela al pensamiento asociativo.</p> <p>El contenido del objetivo de la clase es de baja complejidad cognitiva, es abordado de forma parcial, sin la extensión y profundidad requerida.</p>	
4	<p>No</p> <p>El docente intenta recuperar conocimientos previos de forma asociativa, que requiere de respuesta única, apelando a memoria.</p>	

	<p>La tarea apela a las habilidades de recordar, reconocer y completar información.</p> <p>No se alcanza el OA ya que apelaba a la comparación y las actividades limitaron cognitivamente a recordar, reconocer y completar.</p>	
5	<p>No</p> <p>Situación en que la tarea requiere aplicar una regla.</p> <p>Problema sin contexto, sólo importa aplicar regla.</p> <p>No se aspira a la comprensión de la regla, sólo aplicación.</p> <p>El OA de clase planteaba esto "resolver operaciones básicas"</p>	
6	<p>No</p> <p>Tarea requiere respuesta asociativa.</p> <p>No se implica al estudiante para la comprensión de los conceptos.</p> <p>El docente avanza sobre el desconocimiento explícito de sus estudiantes, sobre los contenidos.</p> <p>La actividad trabaja sobre un producto metacognitivo realizado en clase anterior.</p> <p>La tarea si coincide con el OA de clase "reconocer e identificar" figuras literarias.</p>	
7	<p>Situación apela a lo memorístico y mecánico.</p>	

	<p>No se trabaja comprensión de conceptos.</p> <p>Estudiantes copian conceptos elaborados por el docente, desde el pizarrón.</p> <p>El OA indica “conocer las propiedades de la multiplicación” y la docente se las da a conocer, con ello se puede decir que es coherente con el OA de clase.</p>	
<p>8</p>		<p>Sí</p> <p>La tarea es metacognitiva ya que supone la comprensión del contenido, su aplicación y explicación del proceso del propio estudiante.</p> <p>El docente simula un error para constatar que sus estudiantes realizan metacognición, a partir de que se den cuenta y puedan corregir.</p> <p>Clase con 2 propósitos de OA (Ed. Parvularia). El primero se alcanza: identificación de sílabas y su separación.</p> <p>El segundo no se alcanza: se trabaja con el nombre de frutas, pero no se consolida su relación con</p>

		la vida saludable.
<b>9</b>	<p>No</p> <p>Apela a respuesta memorística, asociativa</p> <p>Frente a respuesta de pregunta implícita, el docente no profundiza en su explicitación.</p> <p>Desafía a producir oraciones sobre tema de interés texto leído, no explora razón del interés.</p>	
<b>10</b>		<p>Sí</p> <p>Desafiados a resolver problemas y explicar la forma de resolverlos.</p> <p>Estudiantes deducen propiedades de reglas.</p> <p>Estudiantes descubren características de la propiedad, no pueden explicar aplicación de la propiedad.</p>

*Tabla 20: Proceso metacognitivo en los diez casos estudiados*

### 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### 3.1 CATEGORÍAS

##### 3.1.1 Causas presentes en casos que no alcanzan el proceso metacognitivo.

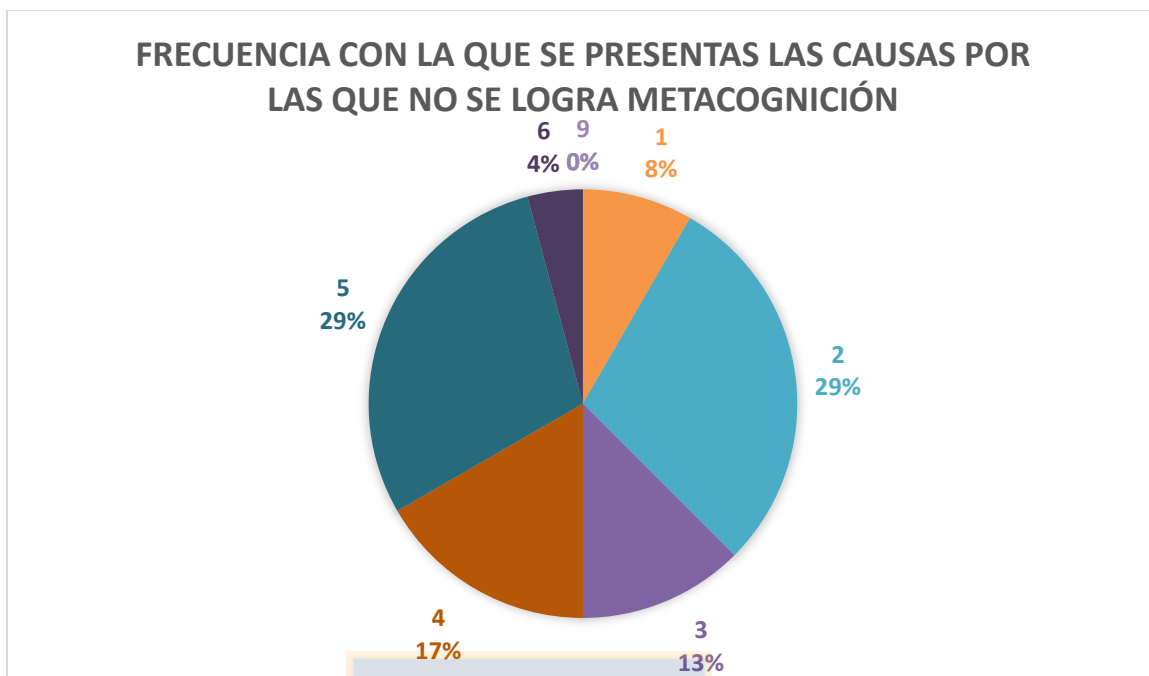
1. Los estudiantes no dominan el contenido: **Caso 1 / Caso 6.**
2. No hay autonomía de los estudiantes en el desarrollo de actividades: **Caso1 / Caso 3 / Caso 4 / Caso 5 / Caso 6 / Caso 7 / Caso 9.**
3. No hay coherencia del OA de clase con el contenido trabajado o no se cumple: **Caso 1 / Caso 3 / Caso 4.**
4. Se aborda el OA, pero no hay situación problemática: **Caso 5 / Caso 6 / Caso 7 / Caso 9**
5. La clase se reduce al desarrollo de pensamiento asociativo o memorístico, sin trabajo cognitivamente mayor: **Caso 1 / Caso 3 / Caso 4 / Caso5 / Caso 6 / Caso 7 / Caso 9**
6. Existe situación problemática, pero el profesor o profesora termina induciendo las respuestas: **caso 1**

Nº de casos en los que está presente cada causa por la que no se logra la metacognición.

Nº de Causa	casos en que está presente
1	2
2	7
3	3
4	4
5	7
6	1

*Tabla 21: Casos en los que se presenta cada causa por las que no se logra metacognición.*





*Figura 15: Frecuencia de causas por las que no se logra metacognición.*

De las 6 razones por las cuales no se logra la metacognición, las que se repiten en todos los casos son, en primer lugar que *no hay autonomía de los estudiantes en el desarrollo de actividades*, ya que son los docentes quienes mayoritariamente hacen la clase, dictando los contenidos, desarrollándolos de manera asociativa, usando guías repetitivas, respondiendo ellos los ejercicios o dando las respuestas a las actividades, de esta forma los estudiantes no tienen necesidad de pensar o comprender el contenido y no logran un aprendizaje real.

Como consecuencia de la falta de efectividad anterior en la interacción pedagógica, la segunda razón de por qué no se logra la metacognición es que *la clase se reduce al desarrollo de pensamiento asociativo o memorístico, sin trabajo cognitivamente mayor*, donde los estudiantes no desarrollan autonomía y la actividad de la clase transmite sólo lo que se expresa en la habilidad del OA, es decir si dice conocer, entonces los estudiantes solo conocerán una regla o el hábitat de los animales, pero no van a comprender esta regla ni comparar los hábitat de los animales, lo que beneficiaría en su proceso de aprendizaje.

La causa que más se repite a continuación es en la que *se aborda el OA, pero no hay situación problemática*, la que se repite en 4 casos de los 10 estudiados. En esta se observan que los docentes cumplían el objetivo que se planteaba, pero no problematizaban el contenido, si el OA expresaba identificar, simplemente hacían eso, no había actividades en donde el estudiante pudiera comprender y darle un uso al contenido.

La siguiente causa más repetida es que *no hay coherencia del OA de clase con el contenido trabajado o no se cumple*, presentándose en 3 de las clases. Aquí el docente entrega el objetivo de la clase y luego, trabaja sobre un contenido diferente, o bien no se cumplía el objetivo, porque la actividad no era coherente para alcanzar el aprendizaje del contenido esperado. Esto confundía demasiado a los niños, quienes demostraban su confusión mediante las respuestas, que pocas veces eran acertadas.

La causa en donde *los estudiantes no dominaban el contenido* se encuentra en 2 de las clases estudiadas. Aquí se observa a docentes que pasan por alto totalmente la recuperación de los contenidos previos y el trabajo sobre éstos para enseñar el nuevo contenido, tratando de generar aprendizaje sobre conceptos que los estudiantes no manejaban, esto demuestra una mala práctica docente, ya que existe un conocimiento entre el profesorado sobre la importancia de al menos retomar el contenido de la clase anterior y conversarlo.

Y la última causa es que *existe situación problemática, pero el profesor o profesora termina induciendo las respuestas*, que se presenta en sólo 1 de los casos estudiados, en esta el profesor que está haciendo una clase en octavo básico, presenta una buena situación problematizadora, pero cada pregunta que realiza, termina respondiéndola el mismo, quitando autonomía en la construcción del propio aprendizaje de los estudiantes.

### 3.1.2 Causas presentes en casos que si alcanzan el proceso metacognitivo.

1. Los estudiantes deben explicar los procesos que han seguido para obtener un resultado o respuesta: caso 2/ caso 8/ caso 10.

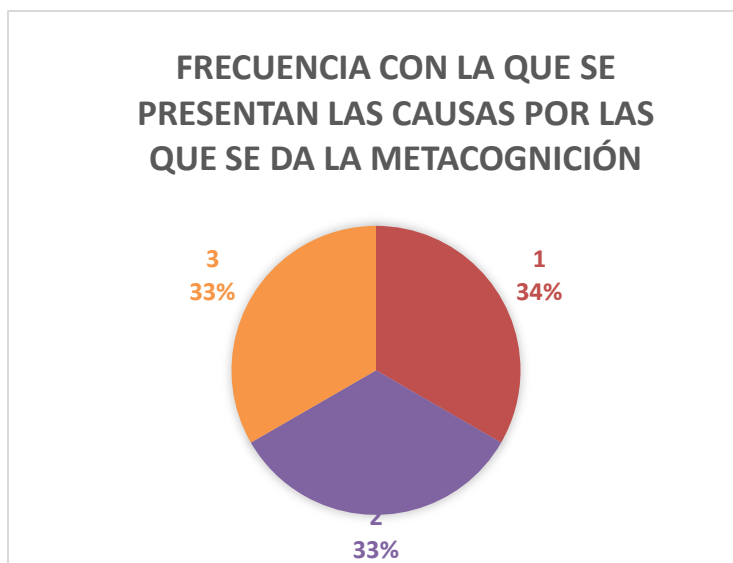
2. La actividad propone la aplicación del contenido estudiado en clases: caso2/ caso 8/ caso 10

3. La actividad implica un nivel cognitivo superior, a pesar de que este no sea expresado en el OA, esto implica que se cumpla a cabalidad el objetivo: caso 2/ caso 8/ caso 10

N° de casos en los que está presente cada causa por la que se logra la metacognición

N° de Causa	Número de casos en que está presente
1	3
2	3
3	3

*Tabla 22: Casos en los que se presenta cada causa por las que se logra la metacognición*



*Figura 16: Frecuencia con la que se presentan las causas por las que se logra metacognición.*

En los tres casos en que se logró la metacognición se repetían las tres causas que colaboraban con esta. Aquí se evidencia que el logro de la metacognición se debe a que los estudiantes se ven desafiados a *explicar los procesos que lo llevaron a obtener un resultado o respuesta*, y en esta explicación van descubriendo reglas, diferencias en los procesos o pueden darse cuenta de algún error cometido. Por otro lado cuando el docente no sólo se reduce a lo que demanda el OA, sino que busca *actividades que impliquen habilidades de nivel cognitivo superior* los estudiantes logran el aprendizaje a través de la metacognición.

Así mismo cuando el profesor propicia situaciones de aprendizaje que promueven *la aplicación del contenido que se aprende*, provoca que el estudiante le dé valor de uso al contenido, haciéndose cargo de sus procesos de aprendizaje, teniendo que seleccionar desde su memoria de trabajo estrategias que le permitan llevar a cabo la tarea y en este proceso fundamental es donde vimos el monitoreo y guía que el docente propiciaba a sus estudiantes. Por otro lado, exigir más al estudiante de lo que el OA plantea, es una de las formas en que se logró la metacognición, ya que la habilidad que se buscaba desarrollar era de nivel cognitivo superior, y al desarrollarla se consolida el procesos metacognitivo y a su vez, el aprendizaje.

**CAPÍTULO IV**  
**CONCLUSIONES**



## CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

Esta investigación contempla una muestra de 10 casos, los cuales corresponden a relatos de clases implementadas por profesores en ejercicio en distintos cursos, cuyo propósito no fue observar determinadas asignaturas o cursos específicos, sin embargo, los casos recolectados corresponden a 1 de educación Parvularia, 2 de segundo año básico, 1 de cuarto año básico, 3 de quinto año básico, 1 de sexto año básico, 1 de séptimo año básico y 1 de octavo año básico. Por otro lado, las asignaturas analizadas fueron 5 clases de Matemáticas, 4 de Lenguaje y Comunicación, y 1 de Ciencias Naturales.

Nuestra muestra es efectiva por dos razones, la primera es porque nos permitió analizar la mayoría de los cursos del ciclo básico y la segunda porque la muestra contempla a las dos asignaturas que se consideran relevantes en la enseñanza básica, Matemáticas y Lenguaje y Comunicación; ya que de su alcance depende el logro de los aprendizajes en otras asignaturas.

Finalizada la investigación, se encontraron seis obstaculizadores en el proceso metacognitivo y tres facilitadores de éste.

Los seis **obstaculizadores**, han sido determinados luego de analizar los seis factores que encontramos en las clases que no presentaban metacognición y son los siguientes:

*a. Carencia de oportunidades de aprendizaje para producir pensamiento:* Una de las razones que se presenta en todos los casos en que no se alcanza la metacognición es que *los estudiantes no tienen la oportunidad de demostrar autonomía intelectual en el desarrollo de las actividades* ya que no se ven en la necesidad de producir pensamiento, esto se ve influenciado por distintos motivos que se han evidenciado en los casos observados. Uno de ellos, y el más frecuente, es que es el profesor quien conduce intelectualmente todo el proceso de aprendizaje, piensa por sus estudiantes, dejando de lado la participación de éstos

lo que provoca un trabajo mecánico por parte de ellos, ya que sólo se limitan a escuchar las respuestas del profesor o copiar reglas que él les entrega.

Visto desde el enfoque de un profesor estratégico a través de las distintas fases que él debiera cumplir para asegurar una educación de calidad, propuesta en este trabajo a partir de las investigaciones de Cortez, Fuentes, Villablanca, Guzmán, 2013; Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Ramírez y Volante, 2014; y Pozo 1999, es que se observa que el profesor falla al no generar instancias de participación durante las clases y fuera de ellas, tampoco realiza diversos tipos de actividades que promuevan la reflexión y cooperación, y no utiliza estrategias de resolución de problemas en donde no siempre haya una forma única de encontrar la solución, dando paso a que los estudiantes planteen sus propias formas, siendo ellos los protagonistas de su propio aprendizaje a partir de la oportunidad para producir pensamiento generando ideas sobre el objeto de estudio.

Por lo tanto si el estudiante no logra llevar a cabo un proceso cognitivo autónomo que implica la producción de ideas, el proceso metacognitivo se verá igualmente truncado, ya que la autonomía y la metacognición van de la mano, porque la metacognición implica el conocimiento o comprensión sobre los procesos cognitivos y el control que se ejerce sobre estos (Gutiérrez, 2005, Pozo, 2008, Escorcía, 2010 , y Klímenko y Álvarez, 2007); por lo que es imprescindible que el docente sea capaz de brindar instancias y situaciones en donde el estudiante ponga en práctica sus habilidades cognitivas.

***b. Falta de oportunidad para producir pensamiento complejo:*** Otro factor que se presenta en la totalidad de los casos que no alcanzan la metacognición corresponde a *la reducción de las clases al desarrollo de pensamiento asociativo o memorístico, sin un trabajo cognitivo complejo*, dentro de las cuales encontramos dos clases que se remiten solo a repaso de contenidos, si bien el repaso en sí, no es un problema, la forma en la que se recuperan los contenidos no es la adecuada, ya que repasar contenidos no implica hacerlo de una manera mecánica utilizando los mismos recursos pedagógicos repetitivamente. Tal como lo señala el MBE (2008), en el dominio “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”, un docente debe ser capaz de organizar situaciones interesantes y productivas

que favorezcan la indagación, interacción y socialización de los aprendizajes entre los estudiantes, por lo que implementar situaciones de aprendizajes repetitivas en nada contribuye a que el estudiante sea vea desafiado a poner en práctica sus habilidades cognitivas.

Otra variante dentro de este obstaculizador es que no se hace un trabajo pedagógico con habilidades de orden superior, apelando más bien a lo memorístico, lo que impide el desarrollo o trabajo en base a una situación problematizada de aprendizaje, haciendo que el estudiante no utilice el conocimiento para resolver dicha situación presentada, y a su vez no realiza un trabajo metacognitivo en base al contenido aprendido, ya que no existe control ni evaluación del proceso cognitivo realizado por los estudiantes (Pozo 2008).

Trabajar desde un aspecto memorístico y asociativo propiciando el trabajo de habilidades cognitivas básicas, quizás alcance para abordar el objetivo de aprendizaje, pero el proceso de éste queda reducido y es pobre para alcanzar la significación de los aprendizajes, lo que dificulta lograr la metacognición, este factor evidencia que a pesar que el curriculum está basado en competencias, que involucra un acabado proceso de aprendizaje más allá del objetivo planteado y el desarrollo de un conjunto de conocimientos habilidades y actitudes, en la práctica el docente aún se limita a trabajar por objetivos, dándole más valor al resultado obtenido que al proceso de aprendizaje, lo que es propio del antiguo curriculum por objetivos (Alarcón, Hill y frites, 2014).

Finalmente, en base a estos dos obstaculizadores que se han desprendido de los factores que más se repiten cabe destacar que las clases que sólo se remiten a un trabajo asociativo o memorístico no ayudan a la comprensión del contenido para los estudiantes, por tanto, no es significativo para ellos y hace que se olvide rápido, al no tener valor de uso.

Entonces la falta de autonomía y escaso trabajo cognitivo de orden superior, impiden que se logre la metacognición ya que hay una falta de oportunidades para desarrollar aprendizaje explícito, debido a que las habilidades de orden superior de pensamiento como crear, evaluar y analizar, propician un trabajo autónomo de los estudiantes, potenciando el



conocimiento que se posee sobre la tarea y de las estrategias que se pueden utilizar para su resolución (Osses y Jaramillo, 2008).

*c. Falta de oportunidad de consolidar el aprendizaje conceptual en la tarea metacognitiva:* Por otro lado, nuestra investigación ha evidenciado que existen cuatro casos en donde el factor que imposibilita un proceso metacognitivo es que *se cumple el OA de la clase, pero con la falta de una situación problemática* en su desarrollo. Por lo tanto se observa que el profesor lleva a cabo su labor pedagógica enfocado solamente al resultado esperado, trabajando a través de métodos asociativos en donde los estudiantes deben aplicar reglas que el profesor da a conocer o copiar definiciones textuales que él da, si bien los estudiantes son capaces de trabajar en estas propuestas educativas carentes de contexto en ningún caso se observa que ellos tengan instancias para comprender lo que están aprendiendo o de ser ellos quienes construyan su propio conocimiento.

Lo antes mencionado queda bien explicado por Wittrock (1989), en su definición de docencia exitosa, donde el profesor se preocupa de entregar el aprendizaje esperado para obtener buenos resultados, en contraposición a lo que es una buena docencia, donde el profesor provee de los medios para estructurar la experiencia de los estudiantes, así como también las capacidades de éstos para la acción autónoma; como bien hemos expuesto en nuestro trabajo, en el sistema educativo es necesario un buen docente más que un docente eficaz para mejorar la calidad educativa

Una buena docencia justamente va enfocada a propiciar situaciones metacognitivas, ya que pone el énfasis en el proceso, por lo tanto es importante la situación problemática a la que el estudiante se verá enfrentado, propiciando así la comprensión y el trabajo autónomo, ya que su propósito es que el estudiante se vea frente a una situación pedagógica que le permita ser consciente de su conocimiento y de los recursos que posee para resolver una tarea, monitorear sus procesos cognitivos mediante una autorregulación y para luego reflexionar sobre ellos, Gutiérrez (2005); de esta manera el aprendiz pone en marcha su autonomía para resolver problemas y situaciones, a la vez que lleva a cabo un proceso metacognitivo.

***d. Falta de oportunidades de aprendizajes coherentes con el OA en aprendizaje:***

También hemos encontrado que no se alcanza la metacognición debido a *que el OA de la clase no es coherente con el contenido a enseñar, o que este (OA) no se cumple*. Este factor está presente en tres clases, cuyas características son muy similares, ya que el profesor realiza actividades que no tienen ninguna cercanía al objetivo de la clase propuesto, fracasando en el desarrollo del aprendizaje esperado.

Además, en algunos casos el profesor realiza la clase prácticamente sólo, no da espacio de participación a sus estudiantes dictando materia sin problematizar el contenido para promover su comprensión, por lo tanto, el objetivo tampoco se cumple. Según esta investigación esto pasa mucho cuando el docente carece de la inteligencia pedagógica que le permita actuar con autonomía, innovar, ser auténtico, crear sus propios métodos de enseñanza, utilizar las herramientas que aprendió en su formación, reflexionar sobre su actuar, ser crítico de sí mismo y mediar el proceso de enseñanza aprendizaje (Barrón, 2009), por lo tanto cae en el error de plantear actividades que carecen de sentido para sus estudiantes, alejadas de contexto y con un fin pedagógico carente de fundamentos didácticos para desarrollar un objetivo de aprendizaje de manera sólida.

Uno de los principios que debiera tener una propuesta didáctica enfocada al proceso metacognitivo planteado por Monereo (1994) es que se debe ayudar a los estudiantes a identificar el propósito de aprendizaje y así reconocer las intenciones de quien propone la tarea para ajustarse mejor a las expectativas y demandas. Por lo tanto, plantear una actividad de aprendizaje incoherente con el OA propuesto a los estudiantes hace fracasar el proceso metacognitivo según este principio, ya que no existe un propósito claro para el desarrollo del nuevo conocimiento provocando que éste carezca de significado para el aprendiz.

***e. Carencia de oportunidad de contar con la comprensión de los contenidos sobre los que se construye el aprendizaje:*** Otra de las causas encontradas sobre por qué los estudiantes no logran la metacognición, es porque *no conocen el contenido sobre el cual se está trabajando*, esto se pudo observar en dos clases de las diez estudiadas, en una de ellas

incluso los estudiantes manifiestan no tener conocimiento sobre la realización de un cuadro comparativo y el docente pasa totalmente por alto esa afirmación y les da la tarea que implica justamente comparar.

Esta causa es preocupante ya que involucra totalmente al profesor, y este tiene la responsabilidad de enseñar el contenido de manera comprensible, para que los estudiantes de a poco puedan ir regulando sus aprendizajes por sí solos, pero para esto necesitan una buena base sobre el conocimiento. Cortez, Fuentes, Villablanca, Guzmán, 2013; Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Ramírez y Volante, 2014; Pozo, 1999 señalan que un docente efectivo trabaja sobre los contenidos previos del estudiante y luego va dosificando la entrega del nuevo contenido de manera que se pueda vincular con el conocimiento anterior, pero como hemos visto en nuestra investigación y confirmado ahora, la interacción del docente con los estudiantes es algo que en enseñanza básica está mostrando poca efectividad, según la evaluación docente en Chile podemos ver que la calidad de las explicaciones que prestan los docentes solo alcanza un 10%, cifras alarmantes que nos llevan a explicar la dificultad que tienen los estudiantes para realizar las actividades y errores conceptuales que muchas veces demuestran tener. La primera labor del profesor es configurar el contenido y asegurarse de que los estudiantes lo aprendieron a través de actividades problematizadoras, pero hemos visto que esto no pasa y perjudica enormemente a los niños.

El primer paso para lograr la metacognición es la consciencia sobre el conocimiento que tienen las personas (Gutiérrez, 2008), por tanto, si los niños no se han apropiado comprensivamente del contenido, difícilmente puedan tomar consciencia de algo.

***f. Falta de oportunidad de construir aprendizaje en la situación problemática:*** Un último factor que encontramos, solo en un caso, fue, el que *a pesar de que la situación era problematizadora, el docente inducía la respuesta de los estudiantes, quitándole la oportunidad de tomar el control de su aprendizaje y resolver una situación mediante sus propias estrategias.* Cabe resaltar que el curso en el cual se presenta esta razón es un octavo

año básico, el cual ya tiene suficientes experiencias de aprendizaje, como para dar solución a una situación problematizadora.

El docente que provoca este tipo de situaciones, demuestra una falta de inteligencia pedagógica que Bennett (2012) define como un proceso que ha evolucionado en el que convergen currículum, evaluación, pedagogía, en donde el profesor, sabe lo que enseña y de esta seguridad aplica estrategias que garanticen el aprendizaje, en donde el sólo propicia una guía, y no intenta acelerar los procesos de los estudiantes.

Pasando al lado positivo, en esta investigación se han encontrado tres razones que facilitan el alcance del desarrollo metacognitivo, de las cuales se desprenden los siguientes **facilitadores de la metacognición:**

*a. Oportunidad de explicitar los propios procesos de pensamiento:* La primera razón, estaba presente en los tres casos que alcanzaron metacognición, en esta *los estudiantes debían explicar los procesos que seguían para obtener los resultados o respuestas a las situaciones problemáticas a las que se veían enfrentados*. Esto implica que ellos deben planificar la forma en que resolverán el problema y cómo van a explicarlo, que vayan regulando este proceso para ver si está siendo efectivo y que evalúen sus resultados comprobando o afirmando sus respuestas.

Además el docente les pide que expliquen a sus compañeros la forma en que realizaron la tarea y aquí es donde se encuentran con distintas maneras de solucionar un problema, lo que los hace luego elegir cual de todas es más conveniente o más práctica para resolver dicha tarea. Alexander T. Latinjak (2014, p.60) nos dice que el aprendizaje explícito es todo aquel aprendizaje donde el aprendiz tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende, proceso que propician los docentes en estos casos y que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

Los profesores que trabajan este tipo de actividades, utilizan estrategias que según Cortez, Fuentes, Villablanca, Guzmán, (2013); Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau,

Guzmán, Müller, Ramírez y Volante, (2014); Pozo (1999), permitan resolver los problemas de más de una forma y que utilizan el error como un recurso para analizar un contenido y reforzarlo, propiciando al mismo tiempo un ambiente de aula favorable para aprender ya que motivan a los estudiantes a partir de sus propias motivaciones para enseñar y generan instancias de participación que hacen que los estudiantes se sientan como el centro de la clase y que no sólo lo sientan sino que lo sean y a través de esto, logren aprender.

**b. Oportunidad de aplicar el conocimiento adquirido:** Una segunda razón, por la cual los estudiantes alcanzaban la metacognición, era porque *la actividad que se realizaba en clases requería de la aplicación del contenido que se estudiaba*. La aplicación implica verse enfrentados a una situación problematizadora, la cual contribuye al desarrollo del pensamiento de modo que primero los niños deben tener la conciencia sobre el conocimiento que tienen, ya sea sobre cómo aprenden, cómo solucionan problemas o sobre los recursos que poseen para llevar a cabo estas tareas. Segundo, aplicar procesos de autorregulación, es decir, van monitoreando sus procesos cognitivos, y tercero; la reflexión, que involucra la conciencia de los conocimientos que han adquirido y aplicado, Gutiérrez (2005), dejando en evidencia, el aprendizaje alcanzado.

Lo que los docentes potencian en este tipo de actividades promueve que los estudiantes busquen en su memoria de trabajo las estrategias que les permitan resolver la situación problemática y aplicar lo que han aprendido. Argüello, Jácome, Martínez, Pineda y Conde (2013) señalan que la memoria de trabajo cumple un rol importante, ya que esta permite establecer metas, planificar procesos y estrategias para lograr determinados objetivos, y las aptitudes para enfrentar las actividades de manera eficaz.

**c. Oportunidad de desarrollar pensamientos de nivel superior:** La tercera razón que facilitaba la metacognición, se presentaba igual que las otras dos en los tres casos, en ella *la actividad planteada por el docente implicaba el uso de habilidades cognitivas de nivel superior, aunque estas no fueran requeridas en el OA*, el docente, tomaba la decisión pedagógica de problematizar la situación y requerir el desarrollo de habilidades, de análisis,

síntesis y aplicación, de este modo contribuía positivamente en los procesos metacognitivos del estudiante y de que este logre un aprendizaje consciente y autónomo.

Los profesores que promueven este tipo de actividades, demuestran que tienen la intención de que sus estudiantes comprendan lo que están haciendo y adquieran una competencia, la cual es considerada como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero que no se reduce a ellos (Perrenoud, 2008).

Finalmente en términos generales, este estudio demuestra que las prácticas docentes para desarrollar el proceso metacognitivo son débiles, las situaciones que promueven los docentes tienden al pensamiento asociativo lo que no requiere que el estudiante recupere y organice información para la ejecución de la tarea, por lo que su pensamiento no será interpelado para controlar, evaluar y ajustar la tarea; redundando en la falta de despliegue cognitivo de orden superior; además afecta este desarrollo, el generar actividades que requieren de cierto conocimiento a recuperar y transferir con el que los estudiantes no cuentan, ya que ha sido olvidado por la falta de trabajo comprensivo en la construcción de sus representaciones mentales.

En menor medida se promueve el desarrollo de pensamiento metacognitivo, en que la estrategia dominante corresponde a explicitar el proceso por el cual se resuelve una tarea problemática, apelando a una habilidad de pensamiento de orden superior; sobre contenidos que han sido elaborados comprensivamente por los estudiantes.

Este estudio permite suponer la necesidad de profundizar en la constatación de esta deficiencia de la práctica docente, de forma que se puedan identificar las causas y determinar si esta problemática es recurrente en un universo mayor. Ello colaboraría con la necesidad de profundizar esta materia en los trayectos formativos de los docentes, impactando positivamente la calidad de los aprendizajes.

## BIBLIOGRAFÍA

Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos, (2000). "How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition" Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela. Edición Expandida. Editorial de la Academia nacional de Ciencias de Estados Unidos.

Alarcón, J., Hill, B., Frites, C. (2014). Educación basada en competencias: hacia una pedagogía sin dicotomías. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 569-586.

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. México.

Argüello, D., Jácome, K., Martínez, L., Pineda, G., Conde, C. (2013). Memoria de trabajo en niños escolarizados: efecto de intervalos de presentación y distractores en la prueba computarizada Memonum.

Barreto, G., Ruiz, J., Blanco, R. (2008). Necesidad y utilidad de la categoría "competencia" en Ciencias Pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 45.

Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31 (125), pp. 76-87.

Bennet, B. (2012). El arte y la ciencia de la integración pedagógica.

Cádiz, J., Villanueva, O. L., Astorga, M. L. Echenique, M. J. (2012). ¿Profesores competentes o humanizadores?. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 535-546.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes.

Casassus, J. (2009). Paulo Freire, *Revista de pedagogía Crítica*, N° 7.

Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação* Vol. 19, No. 59.

Cerda, R., Opazo C. (2013). Las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos: Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, No. 1, 63-81.

Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, No. 2, 97-113.

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. CEPPE-Facultad de Educación.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos.

Fielding, N.G. y Fielding, J.L. (1986). "Linking Data", Sage Publication.

Flavell, J.H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*.

Garrido, C. (2007). La educación desde la Teoría del Capital Humano y el otro. *EDUCERE. Artículos arbitrados*, No. 36, 73 - 80.

Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gobierno de Chile, (2013). *Nuevas Bases Curriculares 2013*.



Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Gutiérrez, J. (2008). ¿Cómo reconocemos un buen maestro? Revista mexicana de investigación educativa, vol. 13, No. 039, 1299-1303.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición.

Klimenko, O., Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas.

Krause, M. (1995). “La investigación cualitativa, un campo de posibilidades y desafíos”. Revista Temas de Educación No. 7.

Latinjak, A. (2014). El aprendizaje de la acción táctica. Capítulo 3: Aprendizaje implícito y explícito: entre el hacer y el comprender.

Latorre, M. (2004) Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. Revista Estudios Pedagógicos, No. 30, 75-91.

Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de competencias. Barcelona: Gestión.

López, B., Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Educ.Educ. Vol. 13, No. 2.

López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. Estudios Pedagógicos XXXVI, No. 1, 147-158.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa.

McKinsey & Company, (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. [Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos].

MIDE UC, (2011). La Evaluación Docente en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ministerio de Educación República de Chile, (2008). Marco para la Buena Enseñanza.

Ministerio de Educación República de Chile, (2013). Bases Curriculares Educación Básica.

Monereo, C. (1994). Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva?

Ochoa, S., Domínguez, A. (2007). Buenos Maestros vs. Malos Maestros. Psicología Iberoamericana, vol. 15, No. 2, 11-16.

Osses, S., Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos XXXIV, No. 1: 187-197.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2008). Construir competencias desde la escuela. Santiago. Chile.

Pozo, I. (1996,1998). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial. Madrid. España.

Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gomez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, M., Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. PSYKHE, Vol. 23.

Proyecto Tuning – América Latina, (2004-2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.

Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. EDUCERE • Investigación arbitrada. Año 11, N° 39.

Roehrig, A., Bohn, C., Turner, J. & Pressley, M. (2007). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. Teaching and Teacher Education, vol. 24, No. 3, 1-19.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

TALIS, (2013). Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. España.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Education.

Tirapu, J. & Muñoz, J. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. Revista de Neurología 41 (8), 475-484.

Unesco, (2008). Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza I. Ediciones PAIDOS Barcelona-Buenos Aires-México.