

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN



**APROXIMACIÓN A LA INTERACCIÓN PEDAGÓGICA
PARA PROMOVER EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN

PROFESOR GUÍA:

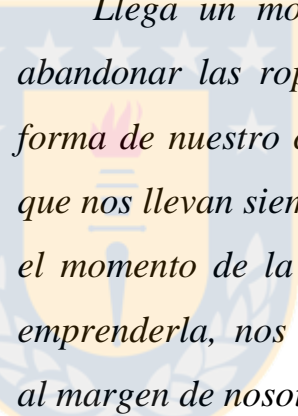
Dra. GLORIA IVONNE SANZANA VALLEJOS

TESISTA:

FABIOLA ELENA PÉREZ MARTÍNEZ

Ciudad Universitaria

Enero del 2016



Llega un momento en que es necesario abandonar las ropas usadas que ya tienen la forma de nuestro cuerpo y olvidar los caminos que nos llevan siempre a los mismos lugares. Es el momento de la travesía. Y, si no osamos a emprenderla, nos habremos quedado siempre, al margen de nosotros mismos.

Fernando Pessoa

AGRADECIMIENTOS

En esta etapa de culmine de mi ciclo de formación en pregrado, quisiera agradecer a todos quienes han acompañado mi existir, formando lazos de reciprocidad y re-conocimiento. Por enseñarme que el todo comienza, pero nunca termina en uno mismo.

A mi familia, por el amor inalterable y apoyo incondicional...por permitirme la alegría del asombro, acompañando cada uno de mis pasos.

A mi compañera, por la sinceridad de su entrega.

A mis amigos, por sus risas constantes y críticas visionarias.

A mi profesora Gloria, por su auxilio infinito; por la generosidad de su enseñanza, por la confianza.

A todos los profesores que me han ensinado a abrir el mundo y ver la realidad desde otras perspectivas.

Al Equipo “Vamos...”, por la alegría y el aprendizaje.

RESUMEN

La presente investigación explora las prácticas pedagógicas del docente que inciden sobre la estimulación del pensamiento de sus estudiantes, como variable más influyente desde la escuela en el logro de aprendizajes. Según un estudio de Manzi, Gonzáles y Sun (2011), sobre la Evaluación Docente en Chile, el ámbito más descendido es el de interacción pedagógica. Para ello se realiza un estudio descriptivo sobre episodio de clases que permiten describir las prácticas de los docentes de una comuna de la Provincia de Concepción en función del desarrollo del pensamiento de sus estudiantes, a partir de la generación de los procesos auxiliares del aprendizaje definidos por Pozo (2008). Algunos hallazgos relevantes refieren a que la mayoría de las prácticas de interacción pedagógica debilitan el desarrollo del pensamiento, que el tipo de interacción es determinante en la producción de pensamiento del estudiante, aunque los procesos de pensamiento transitan transversalmente por la clase se puede identificar ciclos de atención-motivación/ recuperación- transferencia, metaconocimiento; cuando se inicia con débil ciclo motivación-atención el logro de los otros procesos es débil, el metaconocimiento es lo más escaso, los docentes eficaces tienen claro el tipo de pensamiento que persiguen en función de la meta curricular.

Palabras clave: pensamiento- interacción pedagógica- motivación- atención- recuperación- transferencia- metaconocimiento.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	8
<i>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO</i>	13
1. DEMANDAS ACTUALES A LA EDUCACIÓN.....	13
1.1 La Educación del conocimiento	13
1.2 Evaluación Docente	14
1.3 Resultados del Portafolio: fortalezas y debilidades de la práctica docente.....	20
1.3.1 Marco para la Buena Enseñanza.....	22
1.3.2 Interacción Pedagógica	25
1.4 Análisis de Resultados de la Evaluación Docente	28
2. PENSAMIENTO Y EDUCACIÓN	31
2.1 Pensamiento Filosófico	31
2.2 Lenguaje y Pensamiento.....	34
2.3 Construcción del conocimiento.....	38
2.4 Construcción del pensamiento.....	45
2.5 Construcción de aprendizaje escolar	47
3. PROCESOS AUXILIARES DEL APRENDIZAJE	52
3.1 Motivación	54
3.2 Atención.....	58
3.3 Recuperación.....	60
3.4 Transferencia	62
3.5 Metacognición	65
CAPÍTULO II.- MARCO METODOLÓGICO.....	68
1. OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO	68
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	68
3. MUESTRA	69
4. RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN.....	70
5. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	73

6. PLAN DE TRABAJO	74
CAPÍTULO III.- ANÁLISIS Y RESULTADOS	76
1. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	76
2. TABLA RESUMEN ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	142
3. Resultados.....	155
CAPÍTULO IV.- CONCLUSIONES:.....	164
BIBLIOGRAFÍA.....	166



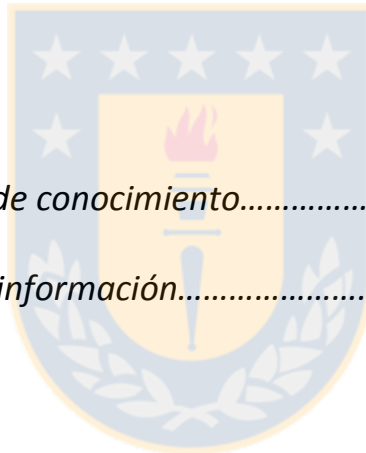
TABLA DE IMÁGENES

Grafico 1: Ponderación de los instrumentos de evaluación.....18

Gráfico 2: Docentes evaluados.....19

Figura 1: Posibilidad de conocimiento.....40

Figura 2: Analisis de información.....73



INTRODUCCIÓN

La inspiración de la presente investigación se basa en el estudio empírico sobre las prácticas educativas y la evidencia de los resultados de la Evaluación Docente en Chile, que permite aproximar el nivel de desarrollo de las prácticas educativas de nuestros docentes.

La problemática a la cual se abocará la presente investigación serán aquellas que se suscitan desde la interacción pedagógica y que tienen relevancia para estimular el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. De modo tal que se caracterizarán las prácticas pedagógicas del profesor para influir sobre la estimulación del pensamiento de sus estudiante, para el logro de los aprendizajes.

La evidencia del problema que se aborda se desprende de un estudio realizado por Manzi, Gonzáles y Sun (2011), sobre la evaluación docente en Chile, a nivel educativo, donde se presentan deficientes logros en el ámbito de interacción pedagógica, expuestos en los resultados de la Evaluación Docente en Chile cuyos datos serán analizados. Este aspecto del desarrollo docente es trascendente ya que el mero conocimiento de contenidos no es suficiente, estos deben suscitar la reflexión en el estudiante, lo que se traduce en la producción de pensamiento, que posibilite configurar la complejidad del mundo en representaciones mentales para otorgar significado a lo que acontece.

La presente investigación tiene por relevancia la indagación sobre las habilidades del docente para interactuar con sus estudiantes al habilitar

mecanismos cognitivos para conseguir aprendizajes de calidad, a partir de la estimulación el desarrollo del pensamiento fundado en habilidades reflexivas. Para alcanzar este objetivo se proponen estudiar clases que permitan describir las prácticas de los docentes en función del desarrollo del pensamiento de sus estudiantes, a partir de la generación de los procesos auxiliares del aprendizaje definidos por Pozo (2008), los cuales corresponden a Motivación, Atención, Recuperación, Transferencia y Metacognición. Es preciso, no solo comprender los diversos modos de aprender, sino más bien advertir los procesos que integran el aprendizaje en niveles cognitivos. Los cuales serían, utilizando la metáfora definida por Pozo, los ingredientes esenciales que en su combinación son los generadores de nuevos aprendizajes.

En el contexto de un trabajo de acompañamiento desde DEC-UdeC a una comuna de la provincia de Concepción, se desarrolla una estrategia que permite generar capacidades directivas para acompañar el desarrollo profesional de los docentes, en este contexto se estudian clases que serán descritas y analizadas, desde la perspectiva de su pertinencia para contribuir al desarrollo del pensamiento de los estudiantes; el estudio da cuenta de 24 estudios de clase correspondientes a la observación en 11 establecimientos de la comuna en estudio.

OBJETIVO GENERAL

Describir las prácticas de interacción pedagógica de docentes de 11 establecimientos de un DAEM de la provincia de Concepción, en función del desarrollo del pensamiento de sus estudiantes a partir del empleo de los procesos auxiliares del aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Configurar las prácticas docentes que colaboran con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, desde la perspectiva de los procesos auxiliares del aprendizaje.

Configurar las prácticas docentes que limitan el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, desde la perspectiva de los procesos auxiliares del aprendizaje.

Para alcanzar este fin se trabaja con los siguientes apartados:

En el capítulo I, referido al marco teórico, se alude a las demandas actuales sobre la educación para satisfacer las necesidades de la sociedad del conocimiento y se refleja la situación actual de la capacidad de los docentes para colaborar con esta necesidad en Chile, a partir del análisis de la evaluación docente basada en el Marco para la Buena Enseñanza y sus resultados, focalizando la atención en el ámbito más débil que resulta ser el de interacción pedagógica. Luego se aborda la perspectiva filosófica sobre

el desarrollo del pensamiento y el lenguaje como herramienta de éste; considerados aspectos centrales de la configuración del pensamiento. Finalmente se detallan los procesos auxiliares del aprendizaje como aspectos determinantes en la sala de clases para propiciar el despliegue del pensamiento de los estudiantes.

En el capítulo II se dan a conocer las decisiones metodológicas que se han tomado para abordar el estudio que conducirá el logro de los objetivos, decisiones fundamentales referidas al tipo de estudio descriptivo que se propone, la forma de recogida y tratamiento de la información y el plan de trabajo.

En el capítulo III se aborda el análisis de los episodios de clase, en función de los procesos auxiliares del aprendizaje y se describen los resultados respecto de las prácticas de interacción pedagógica de los docentes, caracterizándolas en aquellas que promueven o limitan el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente en el capítulo IV se discuten las principales conclusiones y se proponen proyecciones del estudio realizado.

The image shows the crest of the University of Chile, which is a shield-shaped emblem. It features a central yellow shield with a red torch, surrounded by a blue border with white stars and a laurel wreath. The text "CAPÍTULO I" and "MARCO TEÓRICO" is overlaid on the crest.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. DEMANDAS ACTUALES A LA EDUCACIÓN

1.1 La Educación del conocimiento

La adquisición de conocimiento, entendido como saberes determinados hacia un tema u objeto se ha tornado acelerado y dinámico ya que es posible acceder a éste de manera inmediata y por doquier con el desarrollo de las tecnologías, la globalización y especialmente la irrupción de internet y el uso de sus metabuscadores es una manifestación de ello. Es por esto que la escuela y los propósitos de la educación formal han tenido que evolucionar hacia un nuevo modelo basado en el desarrollo de competencias, que van mucho más allá de la mera adquisición de conocimiento (Perrenoud, 1998). Ya no basta enseñar fechas de batallas y definiciones pomposas si los alumnos no desarrollan habilidades de pensamiento a través de las cuales puedan ser capaces de obtener un conocimiento comprensivo del mundo a partir de dicha información. Nickerson (1988), ya señalaba que el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, pero que la acumulación de conocimiento no garantiza necesariamente el desarrollo de un pensamiento crítico. Es por ello que la labor de la escuela hoy en día no debería estar enfocada en la adquisición de conocimientos que pertenecen a campos especializados, sino

que, ante todo; aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual (Jones & Idol, 1990).

1.2 Evaluación Docente

Los modelos educativos en Chile, y no cabe duda que también en el resto del mundo, han ido evolucionando con el paso del tiempo dando origen a diferentes propuestas educativas, pautas y parámetros o estándares sobre el quehacer docente, todo ello para asegurar el profesionalismo de los docentes hacia el fin mayor que es el aprendizaje de los alumnos. Dentro de estos estándares se enmarca el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, que nace bajo la necesidad de fortalecer la educación, a la vez que evaluar y retroalimentar a los profesores en sus prácticas.

Dos son los caminos que permiten explicar el proceso de instalación del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (en adelante Evaluación Docente) como política educacional. El primero, desde una perspectiva histórica, lo ubica dentro del continuo de surgimiento y consolidación de las políticas educacionales orientadas al fortalecimiento de la profesión docente y la calidad de la educación, desde los inicios de la década de los 90. El segundo, desde una perspectiva procedimental, aborda las particularidades del proceso de negociación tripartita que definió las características de la Evaluación Docente y los antecedentes directos relacionados con su elaboración, entre ellos el Marco para la Buena Enseñanza y la

creación del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica. (Manzi et al., 2011).

De este modo, y desde el año 2003 se ha implementado la Evaluación Docente, teniendo como base las siguientes preguntas y sus respuestas:

a. **¿Para qué se evalúa?:** se evalúa con el propósito de contribuir al desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, específicamente al mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores, con el fin de favorecer el aseguramiento de aprendizajes de calidad de los alumnos y aportar información valiosa a cada uno de los actores educativos, al sistema de formación inicial y continua de los docentes, y al sistema educativo en general. La evaluación tiene un carácter fundamentalmente formativo y constituye una oportunidad única para que el docente se conozca mejor desde el punto de vista profesional, identificando tanto sus fortalezas como los aspectos que puede mejorar.

Podemos decir entonces que se evalúa con el fin de que los profesores puedan conocer y reconocer cuáles son sus aciertos y sus desaciertos en la práctica pedagógica, con el fin de garantizar en los alumnos un aprendizaje de calidad.

b. **¿Qué se evalúa?** Se evalúa lo propio de la misión del educador, es decir, la calidad de la enseñanza, a partir de los dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza. Se trata de una evaluación de carácter explícito, es decir, el docente conoce previamente los criterios a través de los cuales

será evaluado. El sistema evalúa al docente exclusivamente por su ejercicio profesional, considerando el contexto y las condiciones de trabajo en que éste se desenvuelve. No se evalúa al docente por su desempeño funcionario–administrativo, ni por el rendimiento escolar de sus alumnos.

La Evaluación Docente en Chile está basada en estándares que miden el desempeño de los docentes en función de los criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza.

En la Evaluación Docente se distinguen **cuatro niveles de desempeño profesional**, ellos son:

Nivel **Destacado**: son docentes que sobresalen de lo esperado;

Nivel **Competente**: cumple con lo esperado, posee un desempeño profesional adecuado, de acuerdo al Marco Para la Buena Enseñanza.

Nivel **Básico**: cumple con lo esperado solo en forma parcial o regular, por último,

Nivel **Insatisfactorio**: se evidencian debilidades que comprometen las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Los instrumentos y las fuentes de información para la evaluación son recogidas a partir de cuatro instrumentos que aportan la evidencia del quehacer docente, estos cuatro instrumentos corresponden a: el Portafolio, a través del cual el docente debe reportar diversos aspectos de su trabajo profesional y un registro audiovisual que consiste en la grabación de una clase de cuarenta minutos de duración.

Por otro lado, dentro de los instrumentos de medición nos encontramos con la entrevista de un evaluador par, el evaluador par es previamente capacitado y este realiza pregunta sobre la práctica pedagógica, recoge las preguntas y luego aplica una rúbrica de evaluación asignando alguno de los cuatro niveles de desempeño profesional.

Otro instrumento de evaluación es la autoevaluación, que tiene como función que el docente reflexione sobre su práctica y valore su propio desempeño a partir de una pauta determinada.

Por último, el Informe de referencia de Terceros, donde entra en juego tanto el director del establecimiento donde el docente se desempeña, como el jefe de la Unidad Técnico Profesional, quienes evalúan a partir de su consideración la labor del profesor, también dentro de los cuatro niveles de desempeño.

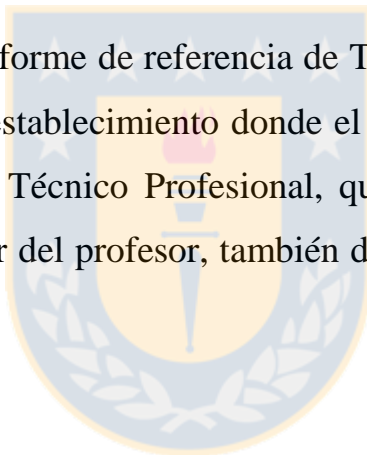


Gráfico 1
Ponderación de los instrumentos de evaluación

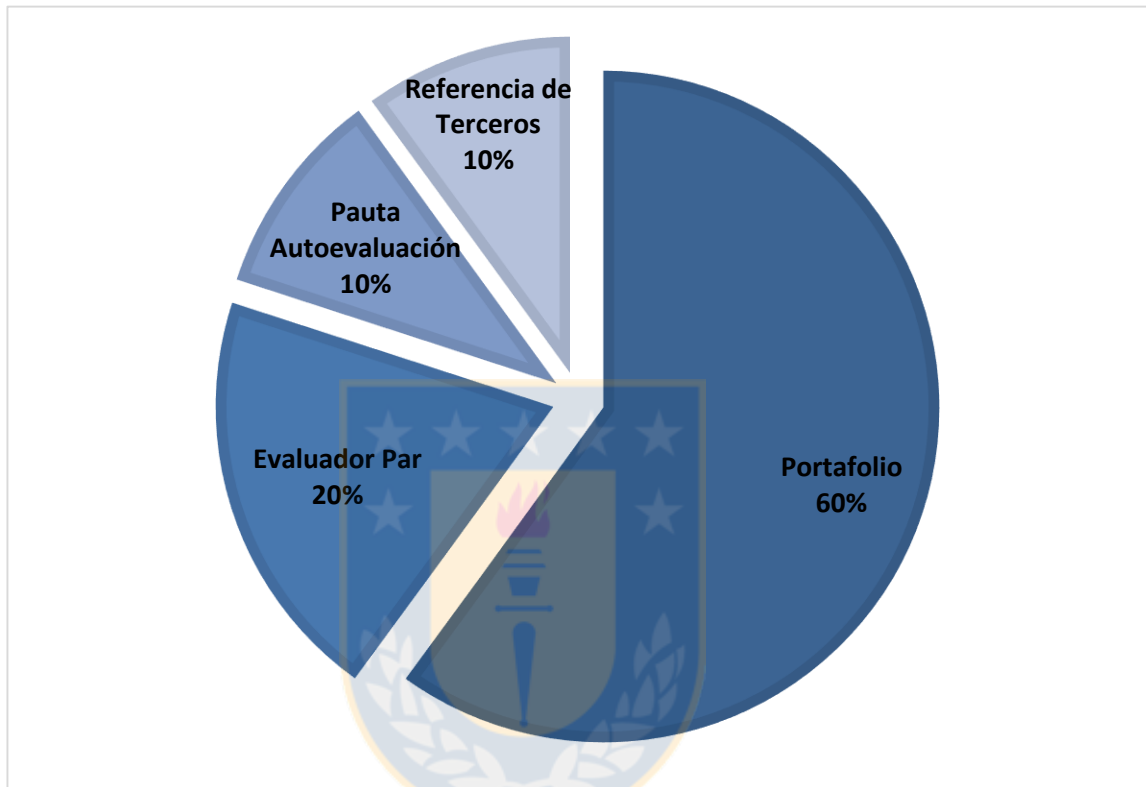
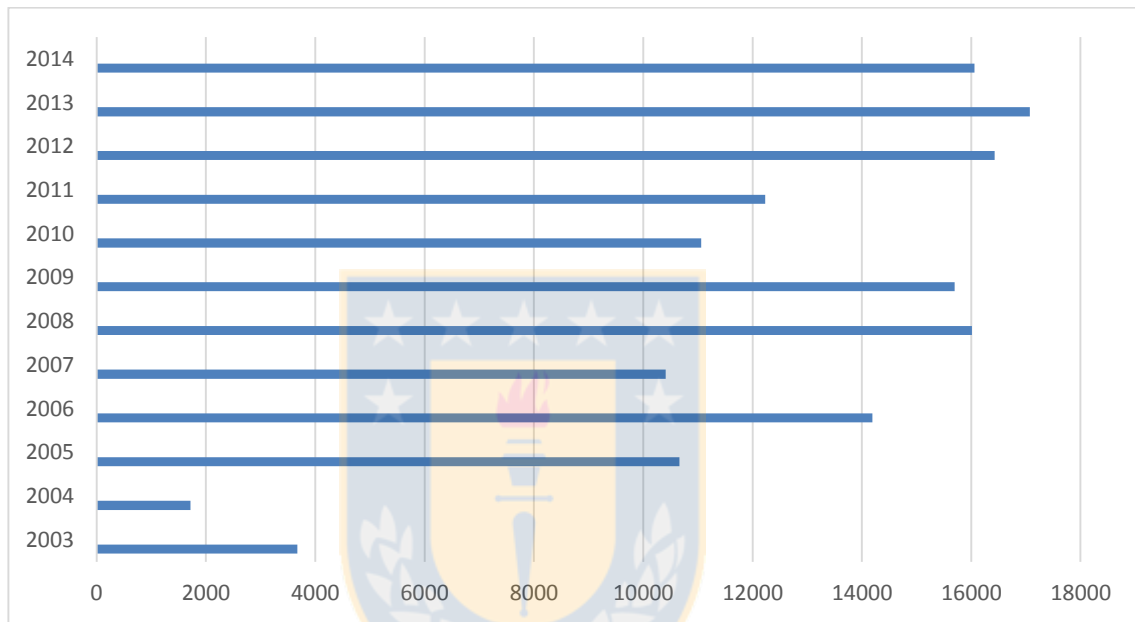


Gráfico 1: El gráfico presenta la ponderación que tiene cada instrumento en la evaluación docente. Fuente: Elaboración Propia.

La Evaluación Docente, como bien se dijo anteriormente comenzó a ser implementada el año 2003, desde ese entonces ha ido elevando la cantidad de evaluados. Corresponde que sean evaluados todos los docentes de aula del ámbito de la educación municipal, es decir, aquellos docentes que cumplen funciones en Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Especial o Diferencial, Formación General de Enseñanza Media, Formación Diferenciada de Enseñanza Media Humanístico–Científica y

especialidades de la Educación Media Técnico Profesional, y Educación de Adultos.

Gráfico 2
Docentes Evaluados



Se exhibe el número de docentes evaluados cada año desde 2003 a 2014. Fuente: Manzi et al., 2011.

A partir de ahora sólo se hará hincapié en los ámbitos recogidos a partir del portafolio, ¿Por qué no en los otros instrumentos de evaluación? Esto se debe a que sólo los datos entregados en el portafolio son sometidos a un proceso de corrección propiamente tal, ya que tanto la autoevaluación, como la evaluación par, de directivo y jefe técnico profesional ya han evaluado el nivel de desempeño que ellos han considerado pertinentes. Los portafolios son corregidos en Centros de Corrección que funcionan en diferentes Universidades del país, luego de emitida la evaluación se ingresa

la información de todos los instrumentos y se calcula un nivel de desempeño global de cada docente, generando un reporte de resultados.

1.3 Resultados del Portafolio: fortalezas y debilidades de la práctica docente.

El portafolio es un instrumento que recolecta evidencia del trabajo cotidiano que realizan los profesores y profesoras, y busca centrarse en aspectos sustantivos y relevantes tanto de su práctica pedagógica al interior del aula como de su quehacer profesional en términos más amplios. Dichos aspectos provienen de los criterios y descriptores señalados en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que constituyen los estándares de desempeño profesional en los que se fundamenta el sistema de evaluación y sus instrumentos. En base a los descriptores del MBE se crean los indicadores, se define la evidencia que se solicitará a los docentes y se elaboran las rúbricas de corrección de ésta. (Manzi et al., 2011)

Las muestras de trabajo solicitadas en el Portafolio se organizan en dos “módulos” y cuatro “productos”, que incluyen evidencia escrita y audiovisual. La evidencia escrita refiere a la implementación de una unidad de 8 Horas pedagógicas. La evidencia audiovisual implica la presentación del video de una clase de 40 minutos.

a. Resultados por ámbitos evaluados en el Portafolio

Los análisis reportados consideraron trece indicadores, seleccionados entre aquellos que han sido empleados sin modificaciones en más de un período de evaluación desde 2006 hasta 2009. Los indicadores han sido agrupados en cinco ámbitos o temáticas:

I. Organización de las situaciones de aprendizaje

- Secuencia de clases
- Contribución de actividades a los objetivos de la clase
- Capacidad para reformular estrategias didácticas

II. Ambiente Instruccional

- Manejo del grupo curso
- Promoción de la Participación de los alumnos

III. Interacción pedagógica

- **Calidad de las explicaciones**
- **Calidad de las interacciones**
- **Acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje**

IV. Evaluación del aprendizaje

- Coherencia de la evaluación con los objetivos
- Calidad de las preguntas o instrucciones

V. Reflexión Pedagógica

- Análisis de las decisiones pedagógicas
- Análisis de la efectividad de una clase
- Atribución de los resultados de aprendizaje

1.3.1 Marco para la Buena Enseñanza

Nos centraremos al tercer ámbito, que refiere a la Interacción Pedagógica, éste se vincula especialmente con los dominios B y C del Marco para la Buena Enseñanza, los cuales refieren a “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” y “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”. Los criterios que se destacan en dichos dominios definen el carácter de las interacciones que ocurren en el aula para promover el desarrollo de pensamiento, lo que redundará en el logro de aprendizajes.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Sabemos que la calidad del proceso de enseñanza está supeditado a múltiples factores, uno de ellos es el ambiente que se genera dentro de la sala de clases. Aquí recae la importancia que posee el entorno, en cuanto al clima y al ambiente que genera el docente.

“Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.” MBE (2008), De modo tal que en este dominio se hace relevante en la interacción en cuanto estimulación hacia el aprendizaje desde el profesor hacia el alumno.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes:

En este dominio se hacen latentes todos los componentes que involucran a los estudiantes con su proceso de aprendizaje. *“Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes”.*

Lo anterior otorga relevancia a las habilidades que el profesor posea para realizar actividades de aula adecuadas para el aprendizaje de sus estudiantes, dicha capacidad es fundamental para el proceso. Dentro de los descriptores se presentan situaciones, como por ejemplo, la comunicación de forma clara y precisa sobre los objetivos, propósitos y aprendizajes a lograr; las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes (descriptor bajo el cual además nos encontramos, por ejemplo, con que el profesor debe estructurar las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencia de los estudiantes).

El criterio sobre a centrarse en esta investigación es aquel que menta sobre Promover el Desarrollo del Pensamiento. La fundamentación de este criterio bajo el Marco para la Buena Enseñanza radica en la necesidad de que el profesor sea capaz de desarrollar o estimular el pensamiento en los estudiantes para que puedan razonar con mayor profundidad, amplitud y autonomía. A partir de lo cual se comprende que el profesor debe ser capaz de formular preguntas que sean estimulantes para los alumnos y que debe conceder el tiempo necesario para que estos las puedan responder, abordando los errores que puedan cometer los alumnos no como fracasos, sino más bien como momentos para enriquecer el aprendizaje, a partir de la propia comprensión que el alumno posee sobre el contenido.

Estas habilidades y criterios que el docente debe manifestar en el aula implican un alto nivel de efectividad en el espacio de interacción pedagógica que es capaz de generar el docente. Tanto en el área de la apropiación del contenido que posea el profesor de su propia área pedagógica, que le permita generar explicaciones y aclaraciones que sean efectivas, atendiendo a la diversidad de modos de aprendizaje y de necesidades educativas que posean los estudiantes.

También es necesario que sea capaz de fomentar una participación de calidad. “Esto implica no solo que los alumnos tengan oportunidad de opinar o responder las preguntas del profesor, sino que sus intervenciones sean aprovechadas para precisar, profundizar y complementar los conceptos o conocimientos abordados” (Nystrand & Gamoran, 1991, p. 261-262).

“Una interacción pedagógica efectiva también requiere que el docente esté atento al trabajo y resultados de sus estudiantes, los retroalimente y apoye en forma constante y sistemática para avanzar hacia el logro esperado, por ejemplo, que los observe, les de pistas, modele, etc. (Collins, 2006, p. 27).”

1.3.2 Interacción Pedagógica

La interacción pedagógica que se profundiza a continuación refiere a uno de los ámbitos observados en la Evaluación Docente en Chile, que se ha descrito con anterioridad. A continuación se presentan cada una de las temáticas que se suscitan del ámbito estudiado:

a) Calidad de las explicaciones

Aquí cabe hacer hincapié en que la calidad de las explicaciones no sólo se relaciona con el objetivo que la misma clase tiene, o lo que esperamos que los estudiantes aprendan, sino que también tiene especial relevancia el contexto educativo en el cual nos encontramos desarrollando el acto de educar, en que los principales actores son los alumnos. La importancia no radica sólo en lo que el profesor sabe, sino que también en lo que el pensamiento de los estudiantes genera para significar sobre lo que se está hablando, esta comprensión está permeada por las ideas que el alumno tiene y que han sido configuradas desde su cultura contextual. De este modo, es importante que el profesor comprenda cuáles son los saberes o aprendizajes previos de sus estudiantes, para que a partir de allí pueda

realizar aclaraciones precisas, que sean pertinentes tanto para el contenido de clases como hacia el bagaje cultural que poseen.

b) Calidad de las interacciones:

Calidad de las interacciones, como su nombre lo indica, tiene relación con la forma en la que el profesor lleva la clase, generando una relación recíproca entre lo que los alumnos pueden aportar y el objetivo de aprendizaje que se aspira alcanzar. Sin lugar a dudas, la interacción juega un papel esencial tanto hacia el desarrollo del pensamiento del alumno, como hacia el fomento del aprendizaje. En contraposición al aprendizaje significativo se encuentra la repetición y la ejecución mecánica de un procedimiento, ya que se pierde la posibilidad de incentivar el razonamiento o de aprovechar las dudas o errores para incentivar el aprendizaje.

Un educador haciendo uso de la palabra y la escucha, permite al otro reconocerse en su valor subjetivo y social, en los ideales con los cuales el sujeto debe identificarse. En la medida que el maestro escucha y deja hablar, permite que cada sujeto tenga acceso en la clase a una palabra y a un lugar particular; en la medida que el niño, por fenómeno de la identificación, toma del maestro el deseo de saber, asume su particular deseo. (Ramírez, 2010, p. 88)

c) Acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje

El papel que debe jugar el docente en este aspecto tiene relación con el monitoreo, supervisión; la recogida de información durante la clase a partir

del trabajo que desarrollan los estudiantes. Aquí cabe preguntarse por qué es importante desarrollar actividades, sin lugar a dudas en las actividades que se realizan durante la clase se puede alcanzar información sobre lo que los alumnos han aprendido y sobre cuáles son los puntos más débiles en la asimilación de los contenidos, siempre y cuando el docente esté alerta al trabajo que desarrollan los estudiantes y atendiendo los requerimientos que surjan en su quehacer. Muy importante es, por supuesto, desarrollar actividades que estén acorde a los contenidos expuestos durante la clase, que tengan relación directa con el nuevo contenido visto y que sean contingentes al modo de aprender que poseen los estudiantes. Esto releva la importancia que tiene que el profesor conozca el pensamiento de ellos como “ideas generadoras”, de modo que las pueda incluir en sus metodologías de enseñanza, y actividades didácticas, de acuerdo a las características del pensamiento de sus estudiantes.

Es menester hacer hincapié en la importancia de este ámbito ya que no se trata sólo de la realización de actividades, sino de la trascendencia que ellas tienen para configurar el aprendizaje de los estudiantes, ya que el profesor debe mantenerse alerta a las ideas que van construyendo sus estudiantes (producto de las actividades) para dar comprensión y sentido a los contenidos curriculares; ello garantizará la transferencia de los aprendizajes de forma metacognitiva, para el uso flexible y dinámico del aprendizaje sobre los variados contextos del mundo real en que se participa.

1.4 Análisis de Resultados de la Evaluación Docente

a. Calidad de las Explicaciones: llama la atención lo descendido que se encuentra esta habilidad, ya que 22 de las 27 especialidades pedagógicas que se evalúan están por debajo del 50%, es decir, con un nivel básico o insatisfactorio, sólo un 28% de los evaluados alcanza un nivel Competente o Destacado. La especialidad con el más alto porcentaje de desarrollo refiere a docentes de Filosofía y Psicología, que sobresalen con un 65%. En cambio los docentes con el porcentaje más bajo son los profesores generalistas de primer ciclo, quienes apenas sobrepasan el 10%.

b. Calidad de las Interacciones: estos resultados son más preocupantes que los anteriores ya que solo una especialidad de las 25 evaluadas, está sobre el 50% de sus profesores con un nivel Destacado o Competente, lo que deja a las otras 26 especialidades con menos de la mitad de sus docentes que alcanza mayoritariamente solo el nivel básico e insatisfactorio. Los datos, indiscutiblemente, dan cuenta que hay graves deficiencias en este ámbito, ya que solo 2 de cada 10 evaluados alcanza un nivel deseado de Competente o Destacado. En primer lugar están los docentes de Filosofía y Psicología con un 58,1% de docentes destacados o Competentes. Al final se encuentran los docentes de Ed. Física de enseñanza media que no alcanza un 5%. Los docentes Generalistas de Primer Ciclo apenas sobrepasan el 10% con un buen desempeño profesional.

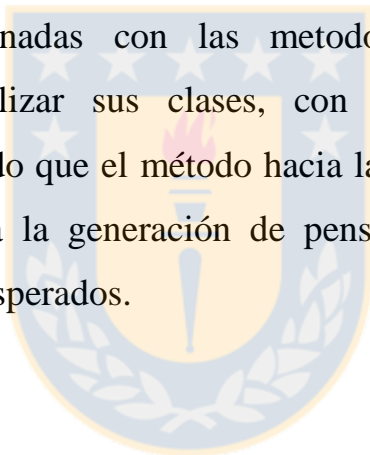
c. Acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje:

En este ítem, el panorama es más confortante, ya que 11 del total de especialidades registra un 50% de sus docentes con un buen desempeño, estando en primer lugar los docentes de Ed. Física de segundo ciclo con un porcentaje que supera el 70%, muy por debajo están los docentes de Lenguaje de Segundo Ciclo que no alcanzan a un 10%. Los docentes de Filosofía y Psicología se encuentran cercano al 50% mientras que los Profesores Generalistas de Primer Ciclo están bajo el 20%.

Los tres ámbitos señalados anteriormente tienen un punto de encuentro, éste es, la clase misma, las interacciones que se desarrollan en ésta; que refieren al espacio en que se cristaliza el aprendizaje, o donde se limita su alcance. Es importante en este sentido que el profesor comprenda que los alumnos no son una *tabla rasa* sobre la cual se puede escribir para imponer aprendizaje, como sostuvo el filósofo moderno J. Locke (1690). Sino que más bien ellos son poseedores de experiencias propiciadas por su contexto y que la adquisición del nuevo aprendizaje tendrá un sentido de significado en la medida en que estas experiencias sean el sustento de la nueva composición de aprendizaje. Esto es lo que le otorga comprensión al nuevo contenido y lo transforma en aprendizaje, el contenido sin comprensión es estático ya que se posee pero no se transfiere, la transferencia obliga a la explicitación y para explicitar es clave la

comprensión manifiesta en las ideas explicitadas (no se puede explicar lo que no se comprende).

Los resultados en estos tres ámbitos que se incluyen dentro de la *Interacción Pedagógica en la Evaluación docente en Chile* y su base de datos, no deja de ser preocupante, ya que los porcentajes alcanzados por los docentes tanto en el nivel Competente y Destacado son alarmantemente bajos. Lo que en suma da cuenta de una deficiente relación profesor – alumno y aprendizaje. Sin lugar a dudas las faltas en estos ámbitos están directamente relacionadas con las metodologías que los profesores implementan al realizar sus clases, con la finalidad de desarrollar pensamiento. De modo que el método hacia la consecución del objetivo de aprendizaje, ligado a la generación de pensamiento; no redundando en los resultados mínimos esperados.



2. PENSAMIENTO Y EDUCACIÓN

2.1 Pensamiento Filosófico

Si se retrocediese en la historia hasta la edad griega, se podría encontrar con los sofistas o la sofística, este fue un movimiento intelectual que surgió en Grecia en el siglo V AC. Los sofistas eran “los sabios”, los “maestros del saber”. Con el transcurso del tiempo surgen acontecimientos que condicionan ciertos saberes (estudio del hombre, de la sociedad, de la educación), de vagas intuiciones se van transformando en saberes científicos, este escenario conduce a la necesidad de la enseñanza. Cabe destacar que antes de la sofística la filosofía era especulación solitaria e inclusive desdeñosa, al ser intelectuales solitarios que no discuten en grupos, la sofística da origen a la academia. El sofista hacía además algo escandaloso para la época, enseñaba por remuneración el saber que poseía.

En contraposición a los sofistas, estaban en la misma época los filósofos, que en su definición etimológica corresponde a “amor a la sabiduría” ellos no se creían, a diferencia de los sofistas, poseedores de “la verdad” o del conocimiento, sino que más bien ellos se empeñaban en la búsqueda de este conocimiento, amaban el saber. Dentro de los filósofos nos encontramos con la figura de Sócrates, quien fue hijo de un escultor y de una partera, el principal método de Sócrates, hoy conocido como método socrático, es la Mayéutica que consiste en ayudar a *engendrar* los pensamientos en el alma del interlocutor. Este método consiste en ayudar al

otro en el descubrimiento de la verdad, mediante una serie de preguntas y la exposición de las perplejidades que van dando origen a las respuestas. El interlocutor llega entonces a engendrar la verdad descubriéndola por sí mismo y en sí mismo, como una especie de revelación.

Ahora bien, ¿cuál es la relación que se establece entre lo tratado por la Evaluación Docente y Sócrates y los sofistas? Podríamos decir aquí que el sofista puede compararse con el profesor, con el común de los profesores que se encuentran en un desempeño profesional básico o incompetente, sin intentar decir con ello que los sofistas y sus métodos sean básicos o incompetentes, sino en relación a que los profesores que adquieren el desempeño bajo solo enseñan el conocimiento que poseen, sin interactuar con el interlocutor representado en su estudiante, el profesor en este sentido entrega su saber, pero no hace que este saber que enseña sea articulado con los saberes que ya posee el alumno.

Podemos comparar por otro lado el método socrático con un desempeño destacado o competente de la evaluación. En la mayéutica, Sócrates empleaba el diálogo para hacer que sus interlocutores alcanzaran la verdad (que en el sentido educativo podríamos homologarlo con un contenido en particular) por tanto Sócrates no realizaba un gran discurso sobre sus saberes, sino que más bien conversaba con el interlocutor y mediante diferentes preguntas e ironías lograba que aquel que creía no conocer algo o estar equivocado (a juicio de Sócrates) lograra llegar a la verdad, pero esta verdad (o conocimiento) nunca era entregado sino que solo se llegaba a él mediante el diálogo, podríamos decir de esta forma que

el trabajo de éste filósofo era que los demás descubrieran la verdad mediante sus propios razonamientos.

¿Por qué este método socrático parece estar relacionado con un buen desempeño en la evaluación docente? Si volvemos a revisar los ítems antes estudiados, trata sobre la calidad de las explicaciones, la calidad de las interacciones y del acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje. En los mismos ejemplos entregados por cada ítem nos encontramos que los docentes mejores evaluados fueron aquellos que estuvieron siempre pendientes de las inquietudes de los alumnos, que no los limitaron a un papel secundario, sino que estuvieron ahí como protagonistas, participando y mostrando sus dudas. Docentes que lograron involucrar a sus alumnos, que acogen la diversidad de opiniones y que en función de las respuestas de estos va haciendo nuevas preguntas, que los incentiva a fundamentar, a refutar o rebatir lo que piensan los demás, se observa un docente atento a las dudas y dificultades de los alumnos, que muestra una actitud activa, recurre a los conocimientos que posee el estudiante y utiliza esa experiencia en pro de favorecer la comprensión del estudiante.

Siguiendo la lógica anterior, y bajo la premisa de lograr buenos desempeños en la labor docente y alcanzar de este modo altos estándares en la calidad de la educación, el motor principal para alcanzar dichos estándares educativos superiores es hacer de los alumnos no meros espectadores, sino que un miembro activo en la sala de clases, donde el

profesor es más bien un mediador entre el nuevo conocimiento y el conocimiento que ya posee el estudiante.

2.2 Lenguaje y Pensamiento

Comenzando por los presocráticos muchos pensadores griegos equipararon de algún modo “lenguaje” y “razón”: ser un “animal racional” significaba en gran parte ser “un ente capaz de hablar” y al hablar, reflejar el universo. Con lo cual el universo podía hablar, por así decirlo, de sí mismo a través del hombre. (Ferrater Mora, 1956)

Al formular lenguaje, se expresa de algún modo nuestra concepción del mundo, hablamos sobre aquello que nos es relevante y aquello que conocemos. Y es que cada uno de nosotros poseemos un mundo, que sólo es posible describir y comprender por medio del lenguaje. Por tanto, nuestra representación del mundo se expresa por medio del lenguaje. De igual modo, los estudiantes, al hablar o al responder una pregunta, están respondiendo bajo las ideas del mundo que poseen. Ludwig Wittgenstein en el *Tractatus Logicus Philosophicus* (1922) acuñó una de sus sentencias más conocidas “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” (p.116), siguiendo esta lógica, los alumnos solo pueden hablar de aquello que forma parte de su mundo, de su conocimiento sobre las cosas, de modo que queremos ser comprendidos por nuestros alumnos debemos ser capaces de identificar más que el lenguaje, el universo que circunda la idea de mundo que poseen.

Sabemos que hoy gran parte de la facultad de la adquisición del lenguaje por parte de un ser vivo está determinada en gran medida por la herencia, sin embargo los estudios de Vygotsky, quien a pesar de dejar de existir a corta edad, deja un gran legado para la psicología, demuestran que la genética no es condición para la adquisición del lenguaje y por ende para la estructuración del pensamiento. De gran importancia es la interacción social que el individuo establece, ya que permite nuevos campos de comprensión del mundo, forma su cultura y abre nuevas realidades.

El lenguaje es en este sentido, en palabras de Heidegger (1927), la casa del Ser, pues es en el lenguaje donde se devela, donde el Ser se dice, donde se manifiesta. Las palabras no son, por tanto, etiquetas de los entes o las cosas, sino que estas surgen de la experiencia y de algún modo de la percepción mundanal del Ser- en-el-mundo.

Por otro lado, nos encontramos que tanto en el aula, que es el espacio de realización de la educación formal, así como en nuestra vida cotidiana, precisamos de un mecanismo de comunicación, el cual ha sido llamado como lenguaje, y es este lenguaje que utiliza tanto el profesor como el estudiante el reflejo de sus experiencias, y por ende de las ideas mentales o pensamientos que cada uno posee de acuerdo a su propia experiencia de mundo.

Para Vygotsky en *Pensamiento y Lenguaje* (1934), el pensamiento no se dice simplemente en palabras, sino que este existe por medio de ellas. En este sentido, la interacción social que el niño establece con los demás, es fundamental para el desarrollo del pensamiento. “Para comprender el

lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones.” (Vygotsky, 1934 p. 195).

El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmo de conciencia humana. (Vygotsky, 1934 p.197)

De modo tal que la interacción no es suficiente si esta no está acompañada de hostigamiento intelectual, que incite al niño a re pensar sus representaciones mentales que dan significado a su mundo.

El niño aprende en cuanto responde, es decir en cuanto restablece conexiones con sus hábitos, actitudes e ideas entre lo que hace y lo que sucede como consecuencias de las reacciones de cosas y personas a su actividad. Se torna inteligente a medida que a través de estas experiencias, forma anticipaciones justificadas sobre como obran las cosas, sobre sus potencialidades, y sobre la manera en que se las debe tratar. (Childs, 1956, p. 324)

La importancia del lenguaje, como finalidad comunicativa, es la de generar experiencias en “el otro” que conversa “con uno”. No permitir la palabra a un estudiante es coartarle, en primer lugar que comparta su propio mundo, y en segundo lugar se coarta la capacidad de construir sus propios significados. Proyectando así sólo un aprendizaje memorístico que

no desafía el desarrollo cognitivo ni tampoco las habilidades de pensamiento de orden superior.

Restar importancia a la interacción del otro, en este caso, del estudiante, se coarta tanto su libertad de expresión como derecho humano y también el desarrollo de su propia existencia en el ámbito social. “Desacuerdo en las premisas fundamentales son situaciones que amenazan la vida, ya que el otro lo niega a uno los fundamentos de su persona, y la coherencia racional de su existencia.” (Maturana, 1997 p.18)

El autor chileno, destaca que la educación debe incluir el respeto, tanto en la aceptación de los otros como de sí mismo, hacer ver al estudiante que puede aprender de sus interacciones con el resto y sobre todos los aspectos de su vida. Que puede reflexionar sobre sí, sobre los demás y sobre cualquier cosa para cambiar su mundo, que puede apreciar sus propios errores y los del resto sin negar la identidad ni de sí mismo ni de los otros.

El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y, al convivir con el otro, se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. (Maturana, 1997 p. 30)

2.3 Construcción del conocimiento

Para poder hablar sobre el pensamiento es menester en primer lugar hablar sobre el conocimiento. Diversos autores han investigado y desde diversos puntos de vistas, preguntas que atañen al conocimiento, preguntas tales como ¿Cómo conocemos? ¿Qué conocemos? ¿En qué se funda el conocimiento? Estas preguntas son tan importantes en el campo intelectual que inclusive existe una disciplina filosófica encargada de encontrar las respuestas, estamos hablando de la “Gnoseología”, en adelante “el problema del conocimiento”. El problema del conocimiento ha sido abordado por casi todos los filósofos a lo largo de la historia y en las últimas décadas también por la psicología. Entre los griegos por ejemplo, preguntarse sobre qué era el conocimiento tenía precisa relación con preguntarse qué es la realidad.

Como define Ferrater Mora (1958) el conocimiento, el acto de conocer, es cuando un sujeto aprehende un objeto; por tanto en el conocimiento se encuentran frente a frente tanto el sujeto como el objeto:

Conocer es lo que tiene lugar cuando un sujeto (llamado “cognoscente”) aprehende un objeto (llamado “objeto de conocimiento y, para abreviar, simplemente “objeto”). Sin embargo, el resultado no es ni es obvio ni es ni tampoco simple. Por lo pronto, la pura descripción del conocimiento o, si se quiere, del conocer, pone de relieve la indispensable co-existencia, co-presencia y, en cierto modo, co-operación, de dos elementos que no son admitidos, o

no son admitidos con el mismo grado de necesidad, por todas las filosofías. (Ferrater Mora, 1958, p. 656 – 657)

Por otro lado, en el ámbito del estudio sobre el conocimiento, han existido diversos puntos de vista sobre el problema de la posibilidad del conocimiento, aquí encontramos posturas como el Dogmatismo que indica que “supone absolutamente la posibilidad y la realidad del contacto entre el sujeto y el objeto” (Hessen, 1925, p. 43), el Escepticismo al contrario del Dogmatismo, niega la posibilidad de contacto entre el sujeto y el objeto ya que afirma que el sujeto no puede aprehender el objeto, el Subjetivismo y el Relativismo por otra parte, afirman “que sí existe una verdad; sin embargo, tal verdad tiene una validez limitada” (Hessen, 1925, p 47), es decir, que el sujeto si es capaz de percibir un objeto y que éste sea fuente de conocimiento, sin embargo, limita esta validez al sujeto que conoce y juzga. El pragmatismo, por otro lado, al igual que el escepticismo, desecha el concepto de la verdad considerado como concordancia entre el pensamiento y el ser (Hessen, 1925), sin embargo el pragmatismo avanza más allá del escepticismo, ya que éste toma ese concepto desechado y lo sustituye como un nuevo concepto de verdad. Por último nos encontramos con el Criticismo, que al igual que el Dogmatismo admite una confianza total en la razón, sin embargo no admite verdades a priori, sin someterlas a juicio, su proceder no es Dogmático ni Escéptico, sino que más bien reflexivo y crítico.



Figura 1. Posibilidad de conocimiento (fuente: elaboración propia)

Ahora bien, cuando preguntamos sobre el origen del conocimiento, o sobre cómo es posible conocer, hay también varias corrientes que se han dado a lo largo de la historia, que intentan ilustrar el modo en que el conocimiento llega hasta nosotros. Dentro de estas corrientes nos encontramos con:

- Racionalismo: Se denomina *racionalismo* a la doctrina epistemológica que sostiene que la causa principal del conocimiento reside en el pensamiento, en la razón, (Hessen, 1925). Entre sus principales exponentes nos encontramos con René Descartes, Baruch Spinoza y Gottfried Leibniz, todos ellos postularon que la única forma de acceder a un conocimiento que fuera verdadero era por medio del uso de la razón, no de los sentidos ya que podíamos ser engañados por estos. El racionalismo afirma que sólo podemos alcanzar

conocimiento cuando éste posee necesidad lógica y validez universal.

- Empirismo: el empirismo nace como una reacción al racionalismo, ya que este no da cuenta del papel que juega la experiencia en la formación del conocimiento. “Según el empirismo, no existe un patrimonio *a priori* de la razón. La conciencia cognoscente no obtiene sus conceptos de la razón, sino exclusivamente de la experiencia” (Hessen, 1925, p 45). Entre sus principales exponentes nos encontramos con la figura de los filósofos modernos John Locke y David Hume. La importancia que se suscita del empirismo que es una visión más psicologista sobre el conocimiento, ya que su énfasis está centrado principalmente en la experiencia del sujeto hacia los sucesos y objetos del mundo.
- Intelectualismo: las dos corrientes anteriores pecan en ser extremas y ambas son fundamentalmente contrarias. El intelectualismo nace como una tendencia intermedia que intenta unir a ambos. Éste, como su nombre lo indica, pone énfasis en el proceso intelectual, el cual nace tanto del uso de la razón como de la experiencia sensible de las cosas, es decir, a partir del entendimiento que se obtiene a partir de la conjugación de ambas. Entre sus principales exponentes nos encontramos con la figura de Sócrates, Aristóteles y Spinoza.

- Apriorismo: el apriorismo también considera que tanto la razón como la experiencia intervienen en el proceso del conocimiento, sin embargo, éste considera que el conocimiento posee elementos *a priori* que son independientes de ambos, que son puramente formales. Señala además que estos elementos no provienen de la experiencia, sino que más bien de la razón.

Ante estas cuatro perspectivas, que han surgido a lo largo de la historia y que intentan explicar cómo es que conocemos, se pone de relieve que la cuestión del conocimiento es apodíctica, no la podemos poner en duda, sea por el medio que fuere, nuestra mente realmente es capaz de alcanzar conocimiento. Sin embargo, ésta posibilidad en medio de un mundo que genera estímulos más de prisa a la capacidad que posee nuestra mente para procesarlos, como señala Bruner, hace que el proceso para alcanzar dicho conocimiento sea una tarea difícil.

A partir de la propia experiencia y hacia donde apuntan las ciencias de nuestra época, es muy difícil sostener que de las cuatro corrientes descritas anteriormente alguna de las dos primeras sea verdadera; ya que tanto la razón como la experiencia otorgada por los sentidos son necesarios para la configuración de conocimiento. No podríamos, por ejemplo, obtener datos sensitivos si no es por los procesos cognitivos de los cuales se encarga nuestro cerebro, ni tener conocimiento si este no es entregado por nuestros sentidos.

Por tanto, todo aquello de lo cual conocemos es producto de una interacción tanto de nuestra razón como de los datos sensibles, de la experiencia que tenemos del mundo.

A lo anterior se añade un factor que hasta hace pocas décadas no había sido apreciado, la emoción. Muchos son los autores que han definido principalmente la racionalidad como condición substancial de lo humano, sin embargo en los dominios que le competen en su dimensión integral la emocionalidad juega un papel fundamental. Maturana no comparte esta idea, acuñada en la época moderna de la historia del hombre como un ser racional por excelencia. Es así como el mismo se plantea la encrucijada de definir o aclarar la conceptualización de emoción:

Las emociones no son lo que comúnmente llamamos sentimientos. Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emoción son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. (Maturana, 1997 p. 15)

De modo tal que la construcción de nuestro entorno no se basa sólo en el ámbito “lógico” de los esquemas mentales, sino que estos también están conquistados por el ámbito emocional que cada ser pone en las diferentes observaciones racionales con las cuales construye su mundo, siendo la parte emocional la que posibilita el ámbito referido a la *ratio*.

De acuerdo a Jaime Lavados (2012), el conocimiento humano tiene dos fuentes, por un lado tenemos en conocimiento empírico-denotativo, y por otro el simbólico expresivo. La primera, de origen evolutivo más reciente, se orienta hacia un saber objetivo de la realidad, es comúnmente llamada racionalidad, da origen al saber científico. La segunda, en cambio, está configurada por las emociones, los sentimientos y los afectos que suponen la realidad según su impacto sobre la propia vida.

Estas dos corrientes operan y funcionan en cada persona, teniendo las dos la misma significación en cuanto a la construcción de la realidad y a su vez entregando las diferentes herramientas para la conceptualización del mundo.

La educación formal debe hacerse cargo de transmitir y estimular en los jóvenes las dos formas de saber, si desea tener como resultado una persona completa, que ha desarrollado sus capacidades en ambos sentidos y que es capaz de armonizarlos. (Lavados, 2008, p. 210)

Lo que se persigue, siguiendo a Lavados, es “acompañar, guiar y asistir al estudiante para que aprenda a pensar y valorar por su cuenta, y a hacerlo bien” (p. 212)

2.4 Construcción del pensamiento

No podemos hablar de pensamiento sin antes referirnos a la psicología cognitiva y los procesos cognitivos. La psicología cognitiva nace en el siglo XX, aproximadamente entre los años 1950 y 1960, nace como una reacción a la psicología conductista imperante, la cual situaba las bases del comportamiento en la conducta o más bien en lo instintivamente “esperable” a partir de estímulos y respuestas. La psicología cognitiva, por otra parte, pone su interés en los procesos empíricos, a partir de los cuales, se obtiene el conocimiento.

Una de las principales características, que nos distingue y nos constituye, a diferencia al resto de los seres vivos, es nuestra inmensa capacidad racional, nuestra capacidad cognitiva. La capacidad instintiva, propia de los mamíferos, ha ido mermando en concordancia con nuestro desarrollo psíquico, de hecho, nuestra categorización dentro de la evolución ha sido definida como Homo Sapiens (hombre pensante), aludiendo a la principal peculiaridad de nuestra especie.

Pero el hombre incluye en su propia denominación la capacidad de pensar, y esto con razón. Él es, en efecto, un viviente racional. La razón, la ratio, se desarrolla en el pensamiento. (Heidegger, 1954)

Nuestra enorme capacidad racional, nos ha llevado desde tiempos inmemoriales a buscar explicación y solución ante los fenómenos que ocurren en el mundo, ya desde los tiempos pre-históricos los hombres hemos buscado estas explicaciones, para intentar racionalizar o dar alguna

explicación a lo que acontece y también en crear herramientas (desde un objeto que sirva para cortar, hasta una maquina sobre la cual escribir), que nos sean útiles para la vida.

El problema de adaptación de las diversas especies en el entorno en el que habitan, ha sido uno de las grandes problemáticas investigadas, tanto desde la biología como de la psicología en los últimos siglos. Diversos estudios han manifestado que el aprendizaje es fundamental en todos los seres vivos ya que constituye el elemento esencial de adaptación al medio ambiente.

Ser hombre pensante, nos ha dado privilegios inesperados en otras especies, tenemos el uso de las tecnologías, la escritura y hasta el mismo lenguaje; no cabe duda en ese sentido que todo aquello que usamos como herramienta (que de igual modo vamos modernizando cada día) ha surgido tanto de una necesidad como de una reflexión, de un pensamiento. De algún modo u otro, el pensamiento nos ha ido alejando de lo instintivo y lo puramente casual, nos ha otorgado las herramientas para manejar aquello que antes se nos advertía como natural o fortuito, para hacerlo manejable según nuestras propias necesidades. En relación al uso de herramientas y nuestra evolución, es necesario evocar a Jerome Bruner quien refiere:

Es preciso advertir que no fue un homínido con un enorme cerebro el que creó la forma de vida técnico-social típica de los humanos, sino que fue más bien el patrón de conducta cooperativa de empleo de herramientas, el que fue modificando la morfología del hombre dando ventaja los usuarios de herramientas sobre las criaturas de

grandes mandíbulas y cerebros reducidos que dependían sólo de su morfología. (Bruner, 1998, pág 76)

De este modo, siguiendo a Bruner, nuestra ventaja evolutiva sobre el resto de los seres vivos, se sitúa tanto dentro del uso de las herramientas generadas a partir de la comprensión de nuestras necesidades; es precisamente de esta comprensión desde donde emerge el pensamiento. Nos hemos configurado sobre el planeta en sociedad, en pequeñas y grandes culturas y en diversas subculturas que van definiendo tanto nuestra personalidad como nuestro pensamiento, nuestro modo de estar-en-el-mundo.

2.5 Construcción de aprendizaje escolar

Al mismo tiempo que se desarrollan las teorías psicologistas evolucionan también las formas de concebir el aprendizaje, más bien, de entender cómo aprende la gente. En los campos de estudio referidos a los modos sobre cómo los seres humanos asimilamos nuevos contenidos, hemos evolucionado desde una perspectiva racionalista que postula que el origen de todo el conocimiento se encuentra en la razón; luego tenemos la aparición del empirismo, el cual pone hincapié en la experiencia y en el uso de los sentidos para comprender los sucesos del mundo. Por último nos encontramos con el Constructivismo, que nace como una teoría reduccionista de las otras corrientes que plantea que tanto los procesos mentales como el conocimiento empírico que poseemos del mundo son los

que componen el conocimiento. Añade además que el conocimiento es una conjugación entre aquel nuevo contenido que estamos aprendiendo y todo aquello que ya sabíamos.

El pensamiento nos ha entregado lo que podríamos definir como “libertad motora”, ya que no solo dejamos de usar nuestro cuerpo y nuestros instintos para la consecución de metas dependientes a nuestras necesidades, sino que también comenzamos a desarrollar nuestro cerebro ante la tentativa de encontrar cada vez más herramientas que nos han permitido evolucionar hasta lo que hoy conocemos como seres humanos. No sólo somos libres de manejar nuestro cuerpo, sino que también nuestro pensamiento.

Todas las acciones de que tenemos alguna idea se reducen a dos, a saber: *pensamiento y movimiento*; y en la medida que un hombre tenga la potencia de pensar o de no pensar, de mover o de no mover, según la preferencia o dirección de su propia mente, en esa medida un hombre es libre. (Locke, 1690, p. 99)

Muy a pesar que tanto en filosofía como en sociología hay muchas investigaciones que pueden refutar esta visión en la relación Pensamiento-Libertad, nos centraremos en la idea más positiva, referida a que generar pensamiento nos da mayores opciones de ser-en-el-mundo, como existencia; y que por lo tanto, ayudar a construir pensamiento en otros es más que aportar al conocimiento, sino que también libertad.

Es importante destacar la importancia intelectual del educador brasileño Paulo Freire, quien realiza una dura crítica a la educación tradicional, catalogándola como una educación bancaria o de depósitos,

aludiendo que el estudiante recibe depósitos del profesor, analógicamente a cómo se deposita dinero en un banco. Señala que este tipo de educación es domesticadora ya que quiere controlar la vida, anulando el poder de actuación y de producción que cada uno posee, provocando un hábito de pasividad.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres. (Freire, 1971, pág 72)

En este sentido, en el plano educativo, nuestra labor como docentes va más allá de la idea de entregar contenidos y conocimientos, en nuestras manos está también la labor de generar pensamientos con nuestros alumnos, como intención educativa, para que ellos mismos puedan elegir sus propias herramientas, y ¿por qué no?, también crearlas.

Siguiendo las líneas de los párrafos anteriores, esta labor de generar pensamiento en los estudiantes es fundamentalmente para hacerlos más libres, para generar en ellos instrumentos que permitan que su capacidad de estar en el mundo se amplifique, y; para que puedan desde sí mismos generar conocimiento a través de su propia conciencia y racionalidad. Es necesario plantear a modo de sumario lo que el mismo Freire realiza en su “Pedagogía del Oprimido” referida a la educación bancaria, en

contraposición a la “Educación Problematizadora” que él mismo plantea y que analizaremos más adelante. En la educación bancaria ocurre que:

- a) El educador es siempre quien educa; el educandos el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que se opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos los que deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. (Freire, 1971, pag 78)

Siguiendo a Freire, el profesor anula cualquier capacidad de pensamiento en los alumnos, estimulando la ingenuidad y dando de baja la criticidad y el desarrollo de cualquier actividad reflexiva. La solución para ello, sería la de ser “seres para sí” asumiendo la condición de estar “dentro de” y dejar de ser “fuera de”. Sin embargo, los oprimidos, nunca estuvieron “fuera de” sino que siempre permanecieron “dentro de” sólo que oprimidos.

Ahora bien, la cuestión central es ¿cómo generamos pensamiento en nuestros alumnos? Pareciera ser, de por sí, que el pensamiento resulta como un asunto innato de nuestra mente, que de manera inconsciente se nos viene encima abordando sobre todos, o la mayoría, de los temas que abordan nuestra vida, respondiendo a las consideraciones y los juicios que nuestra propia personalidad genera a partir de nuestras experiencias. Por lo tanto, en algún sentido, todos (como animales racionales), poseemos pensamiento, en concordancia a nuestro desarrollo cerebral y cultural. De modo tal que nuestros alumnos también piensan, lo central en el plano educativo no es entonces generar pensamiento (quizá podría ser instar a la reflexión), sino que más bien, enseñarles a pensar. Entregarles las herramientas para que ellos por sí solos puedan generar pensamiento refinado (superior) a partir del que ya poseen.

La solución que propone Freire es la que él mismo llama Educación Problematicadora, o Libertaria. En la cual los educandos son capaces de problematizar el mundo, son capaces de realizar preguntas, y de encontrar caminos para llegar a las respuestas. De este modo, la interacción educador-

educando supera su jerarquía y pasan a ser educador-educando con educando-educador. “Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1971, pag 73).

La construcción del pensamiento nace a partir de aquello que aprendemos, ya sea de la educación formal o de la interacción espontánea con el medio. El pensamiento nace en la medida que somos capaces de reflexionar, o en alguna medida, de ser conscientes sobre aquello que acontece; lo que en la enseñanza formal es el contenido curricular mismo. El pensamiento, a diferencia del aprendizaje es algo que ocurre de manera individual, y su concepción obedece a reglas que son particulares a cada sujeto.

3. PROCESOS AUXILIARES DEL APRENDIZAJE

Los procesos Auxiliares del Aprendizaje definidos por Pozo en *Aprendices y Maestros* (2008) se enmarcan dentro de los nuevos modelos de concebir tanto la educación como el aprendizaje. Pozo realiza un símil, pero a la vez una diferenciación, entre la mente humana y los procesadores de computadores como sistemas de procesamiento de información y adquisición de conocimiento. Realizando este paralelo, debemos centrarnos en el procesamiento de la información, así como las computadoras poseen una memoria RAM, las personas utilizamos la memoria de trabajo, que es

aquella que nos permite realizar nuestras actividades. “El aprendizaje humano, para ser eficiente, implicará un aprovechamiento óptimo de la capacidad limitada de la memoria de trabajo” (Pozo, 2008. p 213). Este aprovechamiento óptimo del que Pozo habla refiere al buen manejo de los procesos Auxiliares del Aprendizaje, que analizaremos más adelante. Mientras la memoria de almacenamiento de un computador es estática, en el sentido que la recuperación de la información que allí se ha alojado no varía con el paso del tiempo, a menos que se haya realizado un cambio voluntario o involuntario por parte del sujeto que utiliza el dispositivo; la memoria humana posee características mucho más flexibles, ya que nuestra memoria es capaz de modificar el contenido que está allí alojado en base a la nueva experiencia, se reconstruye, a partir de nuevas experiencias de aprendizaje.

“La memoria humana es un sistema constructivo, interactivo, no un archivo o un museo en el que el conocimiento se almacene y repose en espera de que alguien algún día lo recupere o venga a verlo” (Pozo, 2008, p213). Llevando lo que plantea Pozo a nuestra área educativa nos encontramos que el proceso de enseñanza es comunmente vislumbrado como una forma de entregar información, sin embargo para poseer un conocimiento éste debe ser significativo en quien lo aprende. Esta es la principal diferencia entre las computadoras y los seres humanos. El aprendizaje que se inserta en nuestra memoria para la construcción de pensamiento, corresponde no sólo al campo curricular, o sobre aquello que aprendemos en la enseñanza formal. Nuestro aprendizaje, además, se construye a partir de nuestro campo contextual bajo lo cual la tarea se complica aun más, ya que el aprendizaje visto de este modo, no representa

una copia de la información, nuestro aprendizaje, más bien siempre está matizado entre aquello que constituye nuestro código contextual y el código curricular.

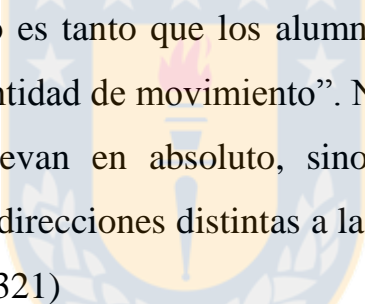
Cuando una nueva información es procesada de forma explícita u organizada a través de ciertas estructuras de conocimiento previo el grado de construcción a que se ven sometidas esas estructuras depende de cómo perciba el aprendiz la relación entre esa nueva información y sus conocimientos previos. (Pozo, 2008. P 278)

Siguiendo a Pozo, aprender requiere movilizar el sistema cognitivo, para ello debemos tener motivos para aprender (Motivación), hay que atender a lo que es relevante (Atención), recuperar lo que ya se ha aprendido (recuperación), aplicarlo a otras o a nuevas situaciones (transferencia) y por último el aprendiz debe ser capaz de gestionar su propio aprendizaje (metaconocimiento). La implicancia que poseen estos Procesos Auxiliares del Aprendizaje, radica en la posibilidad misma de acceder a una nueva información, que esta información se aloje en nuestra memoria a largo plazo, y que pueda generar un razonamiento que vaya más allá del aula misma, que sea capaz de generar un desarrollo cognitivo, facilitando el pensamiento.

3.1 Motivación

La Motivación o el por qué queremos aprender es uno de los procesos auxiliares que facilitarían el proceso de aprendizaje. Es común observar en

docentes o incluso en padres o familiares de jóvenes quejándose que a tal o cual niño o cual niño le falta motivación. La motivación como señala Pozo, en su origen etimológico, significa “moverse hacia” ese movimiento implica un dejar a un lado la inercia, para desplazarse, en el proceso educativo; se comprendería como superar la inercia sobre no hacer el esfuerzo intelectual para interactuar en la situación educativa propuesta para deslizarse hacia el aprendizaje. La motivación, como señala Schunk (2012) se refiere al proceso de instigar y mantener la conducta dirigida a metas.



El problema no es tanto que los alumnos no se muevan, sino cómo cambiar “su cantidad de movimiento”. No es que no estén motivados, que no se muevan en absoluto, sino que se mueven por cosas diferentes y en direcciones distintas a las que pretenden sus maestros. (Pozo, 2008, p 321)

El principio es entonces cambiar la dirección de la motivación del aprendiz, movilizarlo hacia el aprendizaje. Del mismo modo, también los docentes deben estar motivados para aprender nuevos desafíos o para replantearse sus propias prácticas. Como sucede con el aprendizaje, la motivación no se observa directamente sino que se infiere de indicadores conductuales, como verbalizaciones, elección de tareas y actividades dirigidas a metas. La motivación es un concepto explicativo que nos ayuda a entender por qué la gente se comporta como lo hace. (Schunk, 2012, p 346)

Ante la teoría, nos encontramos que existen dos tipos de motivaciones, la extrínseca y la intrínseca. La primera está ampliamente relacionada a la teoría conductual, donde el mecanismo de movimiento o de aprendizaje recae en premios o castigos, este tipo de aprendizaje va contra la tesis fundamental de la motivación en el aula: “el aprendizaje como motivo”. En el aprendizaje extrínseco, el porqué de la motivación se encuentra fuera de lo que es la educación o el aprendizaje, basando su centro en recompensas que son ajenas al aprendizaje en sí mismo. La motivación extrínseca implica participar en una actividad por razones externas a la tarea, esta actividad es un medio para un fin: un objeto, una calificación, retroalimentación o un elogio, o bien, la posibilidad de trabajar en otra actividad. Los estudiantes están extrínsecamente motivados si la razón principal por la que tratan de realizar un buen desempeño en la escuela es complacer a sus padres, obtener altas calificaciones o recibir la aprobación del profesor. (Schunk, 2012, p. 390). Este tipo de aprendizaje sólo servirá para cumplir con el objetivo o con la meta que promueve este movimiento hacia el aprender, sin consecuencias basadas en el desarrollo del pensamiento ó en el ambito reflexivo. Lo más seguro es que una vez alcanzado el objetivo, el nuevo contenido sea olvidado. El aprendizaje en este sentido no es apropiativo, teniendo en cuenta además, que los factores motivacionales en el aula pueden diferir de un alumno a otro.

Por otro lado tenemos la motivación intrínseca que es aquella que se sustenta en la enseñanza misma. En este sentido este tipo de aprendizaje está vinculado al aprendizaje Constructivo, ya que corresponde más a la búsqueda de significado y sobre el sentido de lo que hacemos (Novak y

Gowin, 2008), como señala Schunk (2012) las actividades intrínsecamente interesantes son fines en sí mismas, a diferencia de las acciones motivadoras de manera extrínseca que son medios para un fin, este tipo de motivación genera el pensamiento epistémico.

Lo esencial en la motivación intrínseca es como señala Pozo (2008) dar motivos al estudiante para aprender, incrementando a su vez la expectativa de éxito que puedan tener los alumnos sobre sí mismos, intentando estimular los centros de gratificación de los aprendices. El autor define siete principios de intervención:

1. Adecuar las tareas a las verdaderas capacidades de aprendizaje reduciendo así la posibilidad de que los estudiantes fracasen. Este punto está orientado hacia la preparación de la clase, donde el objetivo de aprendizaje y las actividades para alcanzarlo deben ser atingentes a las posibilidades que puedan tener los alumnos para alcanzarlo. Como el mismo Pozo señala, no hay nada más desmotivador que el fracaso, por tanto si queremos que nuestros alumnos se mantengan motivados, debemos permitirles que alcancen los objetivos.
2. Informar a los aprendices sobre el o los objetivos concretos de las tareas y los medios para alcanzar dicho objetivo. La información sobre el objetivo es trascendental para la consecución del mismo ya que de este modo podrán focalizar su atención y prepararse buscando herramientas cognitivas para el logro.

3. Proporcionar información relevante sobre las causas de los errores cometidos.
4. Conectar las tareas de aprendizaje con los intereses y móviles iniciales de los estudiantes.
5. Promover el aprendizaje basado en la bonificación más que en el castigo.
6. Generar contextos de aprendizaje orientados hacia la motivación intrínseca, fomentando la autonomía de los estudiantes.
7. Valorar cada progreso de aprendizaje.

Estos principios de actuación docente están abocados a lo que es la labor educativa en el aula, o en el proceso educativo como tal. El fracaso y/o la consecución del aprendizaje de los estudiantes depende en gran medida del profesor, en cómo este es capaz de movilizar el aparato cognitivo de los estudiantes para que puedan hacer suyos los aprendizajes, con una apropiación que les permita significar lo que aprenden.

3.2 Atención

Mientras el animal no posee atención (o posee muy escasa “capacidad de atención”), el hombre se constituye como tal en virtud precisamente de que el “estar atento” le permite abrirse al mundo como tal mundo, es decir, no sólo en un ámbito dentro del cual se dan los estímulos y sobre el cual operan las reacciones, sino además como

la zona en la cual se da la posibilidad de las objetivaciones. El estar en el mundo y la atención a él son condiciones primarias de la existencia del hombre, y la atención cobra con ello sentido existencial. (Ferrater Mora, 1964, p 261-262)

Visto desde este modo la atención es más que sólo una necesidad instrumental, es aquello que nos permite fijarnos en el mundo y concluir acerca de él. Nos permite dar sentido sobre aquello que nos rodea. Permite adquirir evidencia intelectual, entregándonos consciencia. La atención entonces sería el inicio de todo tipo de conocimiento. La atención al igual que la motivación es un factor importante para desarrollar el aprendizaje en los estudiantes, sin motivación, señala Pozo, no hay aprendizaje, pero tal vez, aun habiendo motivación, tampoco haya aprendizaje si está motivación se encuentra carente de atención. “Será necesario procesar activamente aquello que es relevante para aprender. Pero no siempre los aprendices concentran sus recursos, su foco atencional, en lo que resulta relevante”. (Pozo, 2008, p 335)

Siguiendo la idea de Ferrater Mora, es menester entonces que los alumnos puedan tomar consciencia sobre el aprendizaje para poder mantener su atención en dicha tarea.

Por otra parte la atención se divide en un proceso que puede ser controlado o automático (con o sin atención). Siguiendo a Pozo, si bien existe evidencia que es posible aprender sin prestar atención o sin intención sobre aquello que se está aprendiendo, este aprendizaje sería muy limitado y no daría posibilidad para transferirlo a otros aprendizajes. De modo que el

aprendizaje es más probable cuanto mayor sea la atención que éste posea sobre el proceso.

Mantener la información presente después de su representación, combinarla con otra información o hacer uso intencional, y no automático, de ella, son operaciones cognitivas que no son posibles si esa información no ha sido atendida; es decir, son funciones de los procesos cognitivos explícitos. (Pozo, 2008, 338)

3.3 Recuperación

Recuperar se asemeja a reconstruir.

Como se ha mencionado anteriormente, la memoria humana es un sistema cambiante, los recuerdos que rememoramos cambian con el paso del tiempo y se tiñen de nuestros recuerdos y de las nuevas experiencias.

Como si de una investigación arqueológica se tratara, recuperar es una vez más reconstruir nuestros conocimientos a partir de las piezas o vestigios que podamos hallar, con la ayuda además de una serie de dispositivos culturales que nos ayudan a redescibir esos recuerdos en el formato representacional de nuestra mente actual. (Pozo, 2008, p 344 - 345)

Esta reconstrucción de la cual nos habla Pozo, va en relación a la forma en que construimos el nuevo conocimiento. Para lograr en primera instancia aprender sobre algo, debemos construir una especie de imagen

mental sobre ello, esta representación está fundada por aquello que ya conocemos, y que puede ayudarnos a comprender lo que se nos presenta como nuevo. De modo tal que en la recuperación el estudiante construye un bosquejo a partir de lo que le es propio, para luego poder cimentar el nuevo aprendizaje.

Recuperar, en cierta medida es recordar información, al recuperar información para aprender algo nuevo, lo que hemos hecho es buscar cierta acomodación conceptual, entre algo que desconozco y aquello que me podría ayudar a comprenderlo. Existen dos procesos diferentes de recuperar lo aprendido, el reconocer y el evocar (también llamado recuerdo). Reconocer señala Pozo, es anterior a la evocación y sus diferencias se harán más evidentes en cuanto mayor sea la complejidad de información a recuperar.

Como señala (Smith & Kosslyn, 2008), puede afirmarse que la forma más certera para ayudar al estudiante a recuperar información, tanto para facilitar el aprendizaje de un nuevo contenido, como para asegurar una futura transferencia, radica en facilitar la asociación, organización y comprensión entre aquello que se pretende enseñar o el contexto de aprendizaje con el contenido a recuperar.

...como si cada unidad de información fuera el eslabón de una cadena que de romperse no nos permitiría llegar al siguiente, que sólo podrá recuperarse a través del anterior, en el mismo orden que se aprendió.... (Pozo, 2008, p 350)

3.4 Transferencia

La importancia que posee la transferencia es que ésta requiere por una parte la apropiación inicial del contenido, y por otra porque presupone el ejercicio de habilidades que movilizan este aprendizaje para ser llevado a nuevos contextos.

Una misión de la educación es lograr en los estudiantes capacidades de orden superior que conlleven a la resolución de conflictos y habilidades que les permitan manejarse en el mundo, sin embargo, el conocimiento de contenidos no es suficiente si estos no son llevados a contextos que permitan, por ejemplo, resolver nuevos problemas y quehaceres trascendentales.

El primer factor que influye en la transferencia exitosa es el grado de dominio del tema original. Sin un nivel adecuado de aprendizaje inicial, la transferencia no se puede esperar. Este punto parece obvio, pero a menudo es pasado por alto. (Bransford, 1999, p 53)

Como se indica en el párrafo anterior, un primer factor que influye en una transferencia es el nivel de dominio que se posea sobre el tema, sin un nivel adecuado de aprendizaje la transferencia no se puede esperar. Por tanto, un aprendizaje memorístico, o sin comprensión, no podría asegurarnos que podríamos alcanzar este proceso tan necesario en el aprendizaje. Para ello, debemos lograr que nuestros estudiantes sean capaces de comprender un tema, para que luego puedan llevarlo a otro

contexto, en definitiva, que puedan lograr un recuerdo significativo del contenido.

Pozo, en este sentido, nos entrega ciertas claves como lo son la organización explícita de los elementos que componen el contenido, la creación de mapas conceptuales o el análisis de la estructura temática, para lograr por una parte la apropiación y comprensión como la combinación con otros contenidos para la creación de redes conceptuales que permiten una mejor representación para la aplicación a nuevos contextos.

En este sentido, entonces, el objetivo último de la educación es ayudar a los estudiantes transferir lo que han aprendido en la escuela a situaciones cotidianas del hogar, la comunidad y el lugar de trabajo . La transferencia entre las tareas es una función en relación a la similitud de las tareas de transferencia y las experiencias de aprendizaje, una estrategia importante para mejorar la transferencia de las escuelas a otros entornos puede ser para comprender mejor los entornos no escolares en las que los estudiantes funcionan. (Bransford, 1999 , p. 73)

En este sentido también, para ayudar la transferencia del aprendizaje es que se hace necesaria la enseñanza en múltiples contextos, de modo tal que los estudiantes puedan articular más y mejores redes de conexiones de aprendizaje para aumentar la posibilidad de establecer vínculos entre lo aprendido y nuevas situaciones

El conocimiento que se enseña en un solo contexto es menos asequible para apoyar una transferencia flexible a el conocimiento

que se enseña en múltiples contextos. Con múltiples contextos, los estudiantes tienen más probabilidades de comprender las características relevantes de los conceptos y desarrollar una representación más flexible del conocimiento. (Bransford, 1999, p. 78)

La transferencia también se ve marcada porque es parte del nuevo aprendizaje, en cuanto los estudiantes trasladan a la situación de aprendizaje sus concepciones y experiencias previas, por tanto, además de la recuperación de los contenidos anteriores, se transpone una especie de comunión dialéctica, donde tanto recuperación como transferencia se corresponden para la comprensión de la nueva tarea.

Ante aquello, sin embargo nos encontramos con que la transferencia puede ser positiva, pero que también puede ser negativa (Schunk, 2012). La Transferencia positiva ocurre cuando el aprendizaje anterior facilita el nuevo aprendizaje, la negativa, por el contrario, ocurre cuando el aprendizaje anterior dificulta el procesamiento del nuevo contenido ya que se debe hacer una reestructuración del pensamiento.

Por otra parte tenemos la transferencia simple, que corresponde a aquella que tiene relación con el dominio de habilidades básicas para llevar el nuevo material a otras situaciones, esta transferencia puede ser incluso realizada de manera inconsciente o espontánea por parte del individuo, en este sentido no hay mayor aprendizaje, ya que estas conexiones no aseguran una movilidad en el desarrollo del pensamiento; por ende, este tipo de

transferencia ocurre de manera irreflexiva quedándose en un nivel asociativo. Sin embargo este escenario cambia cuando a la tarea se le añaden más complejidades, ante las cuales para la resolución de la tarea, el individuo debe movilizar el aparato cognitivo, la respuesta ante esto no es automática, sino que debe ser reflexiva, por ende la transferencia es meditada, debe subyacer un estado de consciencia sobre lo que se sabe y además sobre lo que se espera que se haga. A este tipo de transferencia se le conoce como de orden superior, ya que se requiere de una nueva producción, propia del sujeto para movilizar el contenido aprendido a una nueva situación.

3.5 Metacognición

La idea principal de la escolarización es convertir a los estudiantes en expertos aprendices, en sentido de que sean capaces por sí mismos de hacerse cargo de sus propios procesos de aprendizaje. Como hemos mencionado anteriormente, el cerebro no es solo un receptor de información, sino que además es capaz de reconstruir en base a la experiencia, es esta peculiaridad del cerebro la que posibilita cierto poder de autorregulación.

En este sentido, como señala Pozo, el metaconocimiento se entiende como el control del propio aprendizaje. La regulación del aparato cognitivo aparece entonces como fundamental para la construcción del nuevo

conocimiento, se relaciona directamente con la comprensión y la consciencia que el sujeto cognoscente posee de su propio aprendizaje.

Como señala MacNeil (1987), la metacognición se activa cuando los estudiantes establecen metas, evalúan su progreso hacia ellas y hacen las correcciones necesarias. La metacognición envuelve todo el proceso de aprendizaje, ya que se requiere en primer lugar conocer el contenido de lo que se quiere aprender, por otra planificar los pasos a seguir para alcanzarlo y por último la supervisión y evaluación de los propios aprendizajes. En la metacognición, como en el aprendizaje en general, se precisa la participación de todos los procesos auxiliares del aprendizaje. Se requiere de la construcción propia del individuo para alcanzar el objetivo, para ello es necesario que el aprendiz realice en primer lugar un ajuste entre el contenido inicial y el final o al que se pretende que llegue. Por otra parte, debe poseer un control cognitivo de su propio aprendizaje, esto requiere que el alumno sepa qué se espera que aprenda para que a partir de sus propias herramientas, y guiado por el profesor, pueda activamente autogestionar procesos mediadores o de andamiaje que le permitan alcanzar el objetivo.



CAPÍTULO II.- MARCO METODOLÓGICO

En el contexto de un trabajo de acompañamiento desde DEC-UdeC a una comuna de la provincia de Concepción, se desarrolla una estrategia que busca generar capacidades directivas para acompañar el desarrollo profesional de los docentes, en este contexto se estudian clases que serán descritas y analizadas, desde la perspectiva de su pertinencia, para contribuir al desarrollo del pensamiento de los estudiantes; la investigación da cuenta de 24 casos de episodios de clase correspondientes a los “estudios de clases” realizados en 11 establecimientos de la comuna en cuestión.

1. OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

Describir las prácticas de interacción pedagógica de docentes de 11 establecimientos de un DAEM de la provincia de Concepción, en función del desarrollo del pensamiento de sus estudiantes; a partir del desarrollo de los procesos auxiliares del aprendizaje.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Configurar las prácticas docentes que colaboran con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, desde la perspectiva de los procesos auxiliares del aprendizaje.*
- *Configurar las prácticas docentes que limitan el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, desde la perspectiva de los procesos auxiliares del aprendizaje.*

Por su naturaleza el estudio es de carácter cualitativo ya que se pretende comprender las acciones de la interacción pedagógica que realiza el docente para propiciar el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes, desde el prisma de los procesos auxiliares del aprendizaje (Pozo, 2008), ya que dichos procesos deben ser activados para la construcción del este. La configuración será de carácter descriptivo, por ello se seleccionan episodios de la clase que son relevantes ya que implican acciones que representan la interacción del docente para configurar la comprensión sobre la activación de los procesos auxiliares del aprendizaje, descritos por De Sixte, R. aludiendo a Sánchez y Rosales; como “una actividad dirigida hacia una meta diferenciada que reclama algún tipo identificable de distribución de responsabilidad” (De Sixte, 2006, p.26).

3. MUESTRA

La muestra corresponde al registro de 33 episodios de clases observadas en establecimientos municipalizados de una comuna de la provincia de Concepción, la composición social de las salas de clases es heterogénea ya que esta comuna tiene 12 establecimientos municipalizados y 1 particular subvencionado; en este estudio se realizó la observación en 11 establecimientos municipalizados de un total de 13, alcanzando el 85% del universo, lo que garantiza una representatividad social de la muestra respecto de la comuna.

La selección de las clases observadas se realiza sin acuerdo con las investigadoras ya que los directivos determinan a partir de sus criterios, según protocolo institucional. En esta investigación se piensa que cualquier clase es motivo de reflexión por lo que el criterio de selección no es variable influyente.

4. RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

Las investigadoras participaron del proceso de observación de la clase y tomaron registro de aquellos episodios que significan los procesos auxiliares del aprendizaje, esta decisión se toma buscando naturalizar la sala de clases de modo que el observador interfiera lo menos posible con la rutina habitual de sala, el registro de video o audio resulta más intimidante para el docente que accede a mostrar su clase.

El registro se estructura del siguiente modo:

Identificación de nivel de enseñanza.

Identificación de asignatura.

Identificación del OA de clase declarado por el docente: Los procesos auxiliares del aprendizaje son transversales, pero la situación de enseñanza que el docente implementa para activarlos dependerá de la demanda curricular reflejada en el OA de clase.

Narrativa del episodio: la descripción se intenta aproximar objetivamente ya que describe con precisión la situación de enseñanza relevante

observada, para compartir con el lector la fuente del juicio analítico que se desprende de dicho caso.

Reflexión analítica del caso: La situación de enseñanza descrita es analizada desde la perspectiva de los procesos auxiliares del aprendizaje, que otorgan comprensión sobre la interacción docente para activar dichos procesos.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Lenguaje y Comunicación
CURSO	OA
Segundo Año Básico	“Recapitular acontecimientos de una narración”
EPISODIO	
El siguiente episodio ocurre al inicio de una clase, la idea de la docente, a partir de ésta interacción es que los alumnos comprendan el objetivo que la clase posee.	
<p>P: Ya niños, escriban el Objetivo que está anotado en la pizarra.</p> <p>(pasan unos minutos)</p> <p>P: ya, ¿anotaron?</p> <p>Als: Sí!</p> <p>P: Ya, en nuestro objetivo de hoy vamos a identificar las palabras claves, lo que nosotros tenemos que aprender al finalizar la clase de hoy, que miren, la voy a subrayar. ¿Y la palabra</p>	

clave es? Reca..

Als: ...pitular!

P: ¿se acuerdan que nosotros ya habíamos trabajado con esta palabra? ¿Quién me podría decir qué es recapitular? ¿Quién recuerda qué era recapitular?

Al: es tener consciencia.

P: ¿eso era recapituar?

Als: Nooo

Al: es como pasar de nuevo algo que ya pasamos. Es como repasar.

P: mmm... ¿quién me puede decir qué era recapitular? ¿No nos acordamos qué era recapitular? Lo trabajamos con las fábulas, lo trabajamos con la leyenda, ¿cierto?

Al: es hacer un recuento.

P: bien, es hacer un recuento. Entonces hoy vamos a recapitular los acontecimientos principales de una narración.

ANALISIS

En este episodio el docente desecha pensamiento elaborado por sus estudiantes que contribuye a la configuración conceptual, claramente la idea del estudiante “tener conciencia” es lógica como proposición conceptual de recapitular, símil a recordar/recapitular ya que para recordar se debe hacer el esfuerzo de hacer consciente algo conocido. Lo mismo ocurre con la idea del estudiante que aporta “es como pasar de nuevo algo que ya pasamos. Es como repasar” ya que recapitular conceptualmente para el niño es tal como lo describe, a partir de una idea compleja.

La docente expresa recapitular como “hacer un recuento”, comparativamente la idea del 2º estudiante es más lógica desde el lenguaje de ellos, por lo que tiene mayor posibilidad de significarlo.

5. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El relato de la clase es analizado para definir los fragmentos que representan un episodio de interacción que significa un proceso auxiliar, para dar sentido desde el juicio teórico a la práctica observada, de forma que se complete la comprensión del fenómeno pedagógico.

Los análisis de los relatos son codificados según colaboran o limitan el desarrollo del pensamiento del estudiante.

Se da respuesta a los objetivos de investigación analizando los resultados que promueven o limitan el pensamiento, respecto de los procesos auxiliares del aprendizaje.

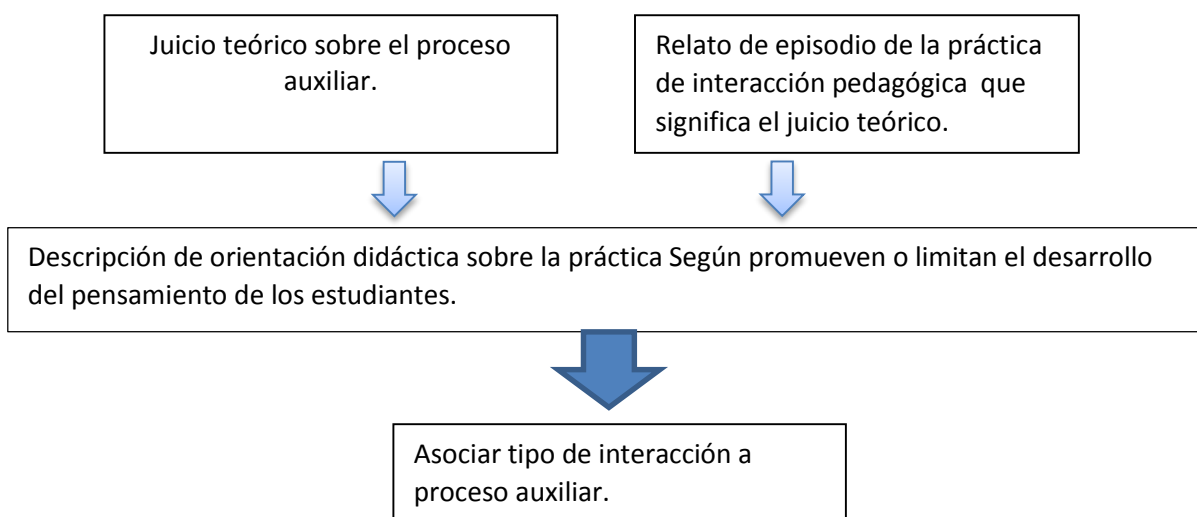


Figura 2: Análisis de información (fuente: elaboración propia)

Caracterización de las situaciones didácticas de interacción pedagógica que promueven el pensamiento de los estudiantes.

Caracterización de las situaciones didácticas de interacción pedagógica que limitan el pensamiento de los estudiantes.

6. PLAN DE TRABAJO

- Observar clases y tomar notas de campo.
- Situar episodios que significan los procesos auxiliares del aprendizaje.
- Describir la práctica en función de los procesos auxiliares del aprendizaje.
- Describir aspectos centrales de la práctica de interacción pedagógica que promueven el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.
- Describir aspectos centrales de la práctica de interacción pedagógica que limitan el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.
- Concluir resultados sobre aspectos relevantes de la práctica pedagógica, estudiados.



CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y RESULTADOS

CAPÍTULO III.- ANÁLISIS Y RESULTADOS

1. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.

Episodio 1

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Matemática
CURSO	OA
Sexto Año Básico	“Construir y comparar triángulos de acuerdo a la medida de sus lados y/o sus ángulos con instrumentos geométricos o software geométrico”.
EPISODIO	
<p>Profesor comienza la clase diciendo a los alumnos que imaginen como serán las construcciones del futuro, la intención es que imaginen que también podrían existir casas triangulares. Les propone una situación donde Pedrito que es arquitecto quiere construir una casa elaborada a partir de sólo triángulos y la idea es que ellos lo ayuden con</p>	

algunas características para la construcción.

P: hoy, como ya les había mencionado, vamos a trabajar sobre los triángulos escalenos. Les voy a indicar algunas medidas y el primero lo vamos a hacer todos juntos, luego ustedes van a seguir con los demás.

(Profesor dicta medidas para la construcción de 6 triángulos, con ayuda de regla y compas, el primero lo hacen entre todos y luego los alumnos continúan trabajando con los siguientes, tarea monitoreada por el profesor)

P: ya chicos, vamos a seguir los siguientes pasos de construcción, los vamos a ir haciendo todos juntos. Primero vamos a trazar una recta que llamaremos L1 y sobre ella... luego...

(Profesor realiza el triángulo en la pizarra mientras todos los alumnos lo imitan, siguiendo los pasos de construcción de triángulos. Terminan el primer triángulo el cual es revisado por todos para ver si siguieron todos los pasos y si a todos les resultó. Los estudiantes continúan con el resto de los triángulos, profesor se mantiene monitoreando puesto por puesto y resolviendo dudas. Hasta llegar al triángulo número cinco)

Al: Profe, algo está mal aquí, no me sale el triángulo.

P: ¿cómo que no sale? ¿Seguiste todos los pasos?

Al: si po

P: ¿y revisaste después si es que estaba todo bien?

Al: no

P: Ya, revisa entonces

(Otros alumnos también comienzan a decir que no pueden lograr hacer el triángulo)

P: chuta, ¿qué habrá pasado? Están seguros que revisaron si es que habían seguido todos los pasos?

Als: si, si hicimos todo bien

P: Qué pasara entonces que no se puede hacer?

Als: oiga profe, a lo mejor hay que empezar con otra recta

P: si, eso puede ser, a ver comiencen a hacerlo con una medida diferente a la que empezaron

(Después de unos minutos)

Als: no profe, no pasa na, no se puede hacer esta cuestión.

P: es raro ah, ¿a alguien se le ocurre alguna razón por la que no se pueda hacer el triángulo con esas medidas?

Al: yo creo que a lo mejor si tienen que tener ciertas medidas para poder hacerlos pu,

Al: yo creo que de las líneas chicas hay una línea que es muy grande y hay otra que es muy chica profe, entonces estaría mal porque las líneas para que se puedan juntar tienen que ser más o menos parecidas.

P: a ver, Gonzalo, explica mejor tu idea

Al: que siempre hay una que es más grande y que esa va de base, pero que las otras dos líneas que son más chicas que la grande deberían sumar más que el más grande.

P: ¿alguien piensa lo mismo que Gonzalo?

Al: siiii

P: a ver, Nicolás, pasa adelante y explícanos lo que ustedes creen que pasa

(Alumno dibuja las rectas con las medidas en la pizarra y explica a sus compañeros lo que ocurre, profesor se cerciora que no hayan dudas)

P: Muy bien chicos, lograron darse cuenta de algo que es muy importante, que de hecho es una regla en matemática, y ustedes solitos llegaron a concluirla. Ahora voy a proyectar distintas medidas y ustedes con las tecleras que tienen en la mesa van a ir contestando si se puede o no armar un triángulo escaleno.

(Profesor proyecta, alumnos responden y luego revisan el por qué se podía o el por qué no.)

ANÁLISIS

En este episodio podemos dar cuenta de cómo el profesor ha involucrado a los estudiantes en la comprensión del contenido,

provocando que sean ellos mismos los que descubren la regla que quiere enseñar.

Por una parte nos encontramos que el profesor logra localizar una actividad motivadora para los alumnos, presentándoles una situación problemática, que radicaba en ayudar para la creación del diseño de una casa triangular, presentándoles una nueva realidad bajo la cual podrían transferir el conocimiento sobre la construcción de triángulos.

El descubrimiento de la regla, tiene importantes implicaciones implícitas sobre el desarrollo del pensamiento complejo de los alumnos, ya que ellos debieron en primer lugar localizar que había un problema con las medidas, y por otro lado, debieron encontrar la solución.

Episodio 2

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Historia y Geografía
CURSO	OA
Séptimo Año Básico	“Comprender y describir las características del régimen feudal en la edad media, considerando: organización social, economía

feudal y cultura medieval”.

EPISODIO

En esta clase en cuestión, el profesor ha proyectado videos, imágenes y power point referido a la época feudal, ha sido una clase altamente expositiva, con muy poca interacción de los alumnos, y cuando estos han participado han sido siempre respuestas monosilábicas que el docente ha propiciado. Casi al finalizar la clase propone una actividad, es a la que refiere el siguiente episodio.

P: ya chiquillos, ahora lo que les voy a pedir es lo siguiente, quiero que ustedes elijan a un personaje social de la edad media, como por ejemplo el rey, y que en base a cada uno, a sus creencias, ustedes asocien al rey con alguien. Por ejemplo pueden hacer con su... ..Papá ¿Cierto? No sé, a ver, mi casa va a ser el feudo, entonces en mi casa está el papá, la mamá, los hijos y no se po, el perrito. Entonces ustedes tiene que asociar a algún personaje de la edad media con lo que pasa en su casa o con lo que pasa en la escuela, por ejemplo, aquí yo voy a ser el rey y ustedes van a ser los esclavos

Als: (risas)

P: Entonces chiquillos tienen que hacer eso, tienen que escribir por ejemplo yo voy a escribir un caso, mi papá es el rey de la casa, ya que el cierto, manda a mi mamá y mi mamá le hace caso y manda también a

los hijos. La idea es que ustedes escriban eso. Hagan una semejanza entre lo que pasa en su casa, lo que pasa en el colegio, lo que pasa en el país también puede ser, por ejemplo la presidenta como si fuera rey. Y realizan un texto pequeño donde explique eso. ¿Entienden lo que estoy pidiendo que hagan?

Als: Sí.

P: háganlo entonces, escriban sólo un personaje de la sociedad. Y la hojita después la pegan en el cuaderno para que quede de registro, yo voy a estar paseándome por la sala si es que tienen alguna duda. Voy a proyectar mientras la pirámide social de la edad media para que se les haga más fácil. Después chiquillos vamos a leer esto ah, para saber con quién ustedes asocian al rey, al señor feudal, al sacerdote y al campesino. Puede ser de lo que pasa en su casa, en el colegio.

(pasan un par de minutos)

P: ya, a ver, vamos a revisar. No tengan miedo chiquillos. Dígame Daniela, cuál fue el personaje que usted eligió y con quién lo va a relacionar

Al: a la presidenta con el rey

P: ¿y por qué con la presidenta, que es lo que tiene en común el rey con la presidenta?

Al: No se

P: como no sé. Algo deben tener en común para que usted lo eligiera

Al: manda sobre las demás personas

(Continúa la clase, profesor selecciona 4 alumnos más, y los ejemplos siempre tienen relación con la figura del rey, cambiando sólo el contexto, ponen al director del establecimiento, a su padre, una alumna a su madre y otro a la abuela. A esta actividad no sigue ninguna más)

ANALISIS

El docente, mediante su exposición recurre al conocimiento cultural-social de los alumnos para explicar los diferentes ámbitos del sistema feudal, ante lo cual se realiza una recuperación, que sin embargo no resulta ser exitosa, ya que el profesor es quien la realiza, sin la intervención de los estudiantes, además esta recuperación es demasiado vaga, sin profundizar en situaciones complejas que promueva la reflexión de los alumnos. En la actividad que el profesor presenta, y que se ve reflejada en el episodio, vemos una oportunidad de transferencia, donde los alumnos podrían haber llevado el nuevo conocimiento, de algunos de los personajes de la época feudal que les son ajenos, asimilándolos a alguno de los personajes que les son cercanos a su vida social. Sin embargo la actividad es pobre, y además demasiado modelada por el docente, restándole espacio al desarrollo del pensamiento y de transferencia, ya que finalmente los alumnos, sólo

imitaron todos los ejemplos que el profesor había dado, sin una mayor profundización conceptual.

Episodio 3.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Lenguaje y Comunicación
CURSO	OA
Tercer Año Básico	“Recapitular acontecimientos de una narración”.
EPISODIO	
<p>La siguiente se da en el contexto de una clase donde la profesora ha leído al estilo cuenta-cuentos, donde ella personificaba cada actor de la historia. La historia era de un niño que por un día se había convertido en un gato, haciendo cosas de gatos. Al ir narrando la docente ha ido parando en la lectura para pedir atención y para que vayan siguiendo la lectura con el dedo.</p>	
<p>P: ¿a quién le gustaría que le ocurriera algo como lo que le pasó al</p>	

gato?

Als: a mii

Als: a mi nooo

P: A debe ser algo terrible lo que le ocurrió, ¿verdad? Pero igual sería interesante que ocurriera, para saber cómo es un día en la vida de un gato. ¿Oye y cómo se solucionó?

Al: despertó al otro día y ya no era gato

P: aquí en el cuento aparecía una palabra que ustedes quizás no conocen, ¿qué era ser empático?

Al: es ver como el otro

P: si, ponerse en el lugar de la otra persona, ¿cierto? ¿y ustedes son empáticos con algún compañero?

Al: sii

P: quién me podría dar un ejemplo de ser empático?

Al: que si una compañera está sufriendo yo no me voy a poner a reír al lado.

P: si, muy bien, eso es ser empático. Y ahora vamos a cerrar la clase. ¿Ustedes piensan que es bueno ponerse en el lugar del otro?

Al: si

P: cerremos para ver si logramos recapitular, que era nuestro

objetivo. ¿Podemos sacar alguna enseñanza del cuento?

Al: si

P: ¿y qué enseñanza podemos sacar? A ver Génesis.

Al: que hay que ponerse en el lugar del otro y no burlarse

P: entonces qué aprendimos en esta clase

Als: ¡¡A ponerse en el lugar del otro!! ¿Hay que escribir eso en el cuaderno?

P: No, no anoten nada. Y aparte de esto valórico que aprendimos, ¿creen que logramos el objetivo? ¿Que era hacer un...?

Als: repaso

P: si, un repaso, un recuento de lo que trato la narra...

Als: ...ción

P: ya, ¿y nosotros lo logramos?

Als: siiii, nooo (opiniones divididas, pero con mucho entusiasmo)

P: Ya, entonces vamos al cuaderno, donde anotamos el objetivo, y ponemos un tic.

Por ejemplo, niños, si nosotros no siguiéramos un orden secuenciado de una historia ¿se entendería?

Als: nooo

P: No, verdad. Al contar una historia debemos tener un orden para contarla, para que sea coherente....

ANALISIS

La situación crítica ocurrida en esta clase ha sido que, en primer lugar, la docente ha perdido su objetivo principal, la cual era que los estudiantes fueran capaces de aprender estrategias para poder recapitular una historia, Si bien ha provocado atención y motivación en los estudiantes por hacer “una clase entretenida” esta no ha cumplido el objetivo y esta motivación y atención no ha estado bien encausada; tampoco ha recuperado experiencias previas ante las cuales los estudiantes podrían tener eslabones para la comprensión del nuevo contenido.

Si bien la clase tiene la finalidad de realizar una transferencia efectiva, a partir de la narración de una historia, los estudiantes luego debían ser capaces, o al menos haber intentado, recapitular lo que le había ocurrido al gato. Sin embargo la clase se pierde en la narración, restando espacio a la actividad principal.

Podemos dar cuenta de una docente que ha perdido el objetivo de la clase y que confundió el leer una narración con enseñar o ayudar a descubrir a los alumnos el concepto y actividad mental de recapitular. Por otro lado podemos dar cuenta de que esta clase solo llega a la motivación, sin embargo esta motivación es mal encausada, ya que su

intento está más relacionado hacia el cuento del gato, que hacia el que los alumnos aprendan el contenido que ella pretende enseñar.

Episodio 4

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Lenguaje y Comunicación
CURSO	OA
Quinto Año Básico	“Comparar y analizar personajes a través de textos orales para valorar la diversidad”.
EPISODIO	
<p>El siguiente episodio ocurre en el desarrollo de la clase, el profesor proyecta dos videos de 31 minutos, con la idea central que ellos puedan comparar ambos personajes va. Les entrega además una guía de trabajo, donde aparecen preguntas y ellos deben anotar sus respuestas en relación del video.</p>	
<p>P: ya chicos, a ver, contestemos las preguntas. ¿Qué intentaba conseguir Michael Astudillo?</p>	

Als: un 7

P: ¿por qué?

Als: por bailar!!

P: hay que describirlo físicamente (profesor vuelve a proyectar el video)

Als: tiene la cabeza cuadrada!!

P: describe psicológicamente a Michael Astudillo. Fíjense que en la misma guía, más abajo de la pregunta aparecen algunas características, tienen que subrayar las que el personaje tiene.

(Profesor las lee, alumnos van diciendo cuales corresponden y cuales no)

P: ya, ustedes continúan con las demás preguntas. ¿Conoces a alguien que tenga el mismo pasatiempo que el personaje? ¿Con qué actitud de Michael Astudillo te identificas?

Los alumnos contestan las preguntas y luego el profesor provoca que algunos las lean en voz altas y éstas son comentadas, continúan con un segundo video, que esta vez tiene es del personaje de Freddy Turbina, también de 31 minutos, con preguntas similares a las anteriores. Las últimas partes de la actividad refieren a realizar tabla comparativa con, por ejemplo, el pasatiempo del personaje, si es que éste consigue, o no, lo que se propone y en qué se parecen los personajes.

Para finalizar la clase profesor pide a tres alumnos que pasen adelante y relaten al curso cuál de los dos es su personaje favorito, al tocar la campana para recreo, les dice que es muy importante valorar y respetar la diversidad ya que todos somos diferentes.

ANALISIS

En este episodio damos cuenta que el profesor no favorece la elaboración de pensamiento de sus estudiantes, realizando preguntas que son simples a nivel cognitivo y que además son encausadas y guiadas por el profesor provocando pensamiento de nivel asociativo lo que simplifica la situación de aprendizaje, ya que el aprendizaje escolar requiere de pensamiento simbólico para configurar representaciones mentales con las cuales luego se opera para la comprensión y resolución de situaciones complejas.

Episodio 5

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Ciencias Naturales

CURSO	OA
Sexto Año Básico	“Identificar las estructuras que componen el sistema reproductor femenino y masculino”
EPISODIO	
<p>La siguiente situación se da casi al término de la clase, la docente ha proyectado un video y mostrado unas láminas con los órganos reproductores, además se ha señalado las diferencias fisiológicas existentes entre hombres y mujeres. Luego han realizado una actividad donde debían nombrar los órganos en una hoja que poseía la imagen de los aparatos internos. Para finalizar la clase, la docente hace entrega de tres preguntas para evaluar el aprendizaje de los alumnos</p>	
<p>P: Ya chicos, para cerrar la clase quiero que llenen una autoevaluación que voy a entregar ahora. (Pasan unos minutos...) Leamos entre todos las preguntas “primero: ¿soy capaz de identificar el aparato reproductor, tanto el masculino como el femenino? colocan sí si es que lo lograron, o no si es que no lo lograron”. Espero que sean honestos, porque esto no es con nota.</p> <p>Al: Ah yo si lo entendí</p>	

Al: Tía, pero le faltó el “tal vez”

Al: No po, porque es si o no no más la cuestión.

P: A ver, si alguien quiere colocar algo más tiene que ponerlo al ladito, como un comentario. La segunda: ¿puedo identificar todos los sistemas que componen mi propio sistema reproductor?

Al: Más o menos

P: La primera se refiere a los dos ah, en cambio la segunda es del que cada uno posee, ya sea masculino y femenino.

Al: Tía, ¿son los principales o todos?

P: Paz, una pregunta para ti, ¿tú crees que se logró el objetivo de la clase, que era identificar las estructuras que componen el sistema reproductor femenino y masculino?

Al: Sí

P: Se te hizo fácil identificarlos?

Al: No

P: No mucho. ¿Al principio se les hizo fácil identificarlos?

Als: Noo

P: ¿Y qué faltaba para poder identificarlos?

Al: Poner atención

Al: Ver el power

Al: Observar las imágenes

Al: Ver el video

P: ¿Te aclaró algunas cosas el video?

Al: A mi igual tía

P: Diego, qué crees tú, ¿lograste alcanzar el objetivo que tenía la clase hoy día?

Al: Ehh.. Identifiqué, pero sólo algunos.

P: ¿Podrías decir que la mayoría o que sólo algunos?

Al: Un poco

P: Mmm... un poco. ¿Por qué crees tú que sólo un poco y que no se pudo lograr completamente? ¿Qué te faltó? ¿o que me faltó a mi? ¿Qué nos faltó a todos?

Al: Eh.. más repaso, repasar todo lo del sistema

P: Hoy día era sólo identificar, mañana vamos a ver las funciones, para qué sirven cada una de las partes. No quiero que me digan para qué sirve la vejiga, era sólo identificar dónde estaba. ¿Alguien de este curso sería capaz de identificar cada una de las partes?

Al: Más o menos, jaja

P: Mmm ver, y aprendieron algo que no conocían?

Als: Siii

P: Aprendieron por ejemplo que la vulva es lo que llamamos la vagina?

Al: No, o sea, parece que lo había escuchado pero no lo sabía

P: ¿Conocían sobre la existencia de la uretra?

Al: No

P: Ya ven, eso es algo nuevo que aprendieron hoy día.

ANALISIS

En el caso anterior vemos que al terminar la clase la profesora intenta que los alumnos realicen metacognición respecto de lo aprendido, sin embargo, en primer lugar, se puede dar cuenta que el contenido que la profesora ha intentado entregar no ha sido efectivamente asimilado. La metacognición en este sentido es insuficiente, ya que si bien los alumnos son conscientes de sus procesos de aprendizaje, y saben cuánto aprendieron, no les queda muy claro el por qué no aprendieron, lo cual puede ser debido a que el objetivo presentado por la profesora pertenece a una habilidad de orden inferior, en la cual no hay mayor comprensión sobre el contenido en cuestión.

Episodio 6

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Lenguaje y Comunicación
CURSO	OA
Cuarto Año Básico	“Leer y comprender textos no literarios utilizando dibujos, gráficos, tablas y el contexto en el cual están insertos.”
EPISODIO	
<p>El presente episodio ocurre al inicio de la clase, donde la docente intenta que los estudiantes realicen recuperación de sus contenidos conceptuales, referidos al OA, a partir de una actividad que tiene relación con el traspaso de un texto literario a uno que no es literario.</p>	
<p>P: Cristóbal! Léame el objetivo de la clase de hoy</p> <p>Al: Leer y comprender textos no literarios utilizando dibujos, gráficos, tablas y el contexto en el cual están insertos.</p> <p>P: Ya, vamos a leer y comprender textos. ¿Qué textos aparecían ahí?</p> <p>Als: no literarios</p>	

P: ¿cuáles son los no literarios?

Al: los que no son fantasía

P: y si no son fantasía ¿qué son entonces?

Als: ¡reales!

P: Bien, si no son fantasía es porque son reales. Hoy día yo les pongo un caso hipotético, vamos a partir con una frase que la van a desarrollar en su cuaderno, dice: “transforma esta frase utilizando sólo imágenes: <Cuando andes en bicicleta debes usar siempre casco y ropa vistosa, y no debes usar audífonos mientras la conduces>” ¿Cómo podemos hacer eso?, lo vamos a hacer cada uno en el cuaderno. Vamos a transformar esa frase en un dibujo. Sin usar palabras, sólo imágenes, por eso vamos a dibujar, debemos ser capaces de transformar esa frase en un dibujo.

AL: profe, yo no se dibujar bien, me cuesta dibujar la bicicleta

P: no importa, yo tampoco se dibujar bien, no estoy evaluando dibujo, mientras se pueda comprender va a estar bien. Dibuja como puedas no más.

(Pasan un par de minutos)

P: Ya, ¿cómo vamos?

Als: Falta un poco

P: ya, un par de minutos más. ¿Está complicado o no? Yo no quiero que sea un dibujo perfecto niños, los veo a algunos muy complicados, la

finalidad de la tarea no es hacer un dibujo bonito, sino que puedan traspasar una frase a una imagen, ¿ya?

Al: Si profesora.

ANALISIS

En el episodio anterior, damos cuenta de una actividad donde la docente pretende que los alumnos recuperen contenido de su conocimiento conceptual y bajo la construcción de un dibujo, lo cual facilita la posterior comprensión de los textos no literarios.

En este episodio damos cuenta además de una correcta comprensión de la profesora de la actividad, que guía a los alumnos a realizar el dibujo, no importa cómo o si este no es “bonito”, ya que la idea central no es el dibujo en sí, sino más bien que los estudiantes sean capaces de llevar un texto que es literario a uno que no es literario. Desplazando la motivación inicial de los alumnos (que es realizar un dibujo bonito) a la consecución de un dibujo que represente el texto. En ese sentido la intención de la actividad está encausada, ya que asegura una recuperación conceptual del contenido mental de los estudiantes y además asegura que la motivación de los alumnos por cumplir con la actividad se sitúe en el objetivo de la misma.

Episodio 7

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Lenguaje y Comunicación
CURSO	OA
Cuarto Año Básico	“Determinar consecuencias de los actos de una narración”
EPISODIO	
<p>La profesora comienza diciéndoles que durante la clase el protagonista será un animal grande, con grandes orejas, a lo que los alumnos descubren que hablarán sobre el elefante. La docente comienza a realizar preguntas sobre el animal a lo que los alumnos van respondiendo de acuerdo a lo que ellos saben, luego les dice que leerán un cuento y que luego deberán completar una guía. Dicho cuento trata de dos hombres que caminan al sol y pelean por ir en la sombra que refleja el elefante y ante la discusión que llevan, el elefante se cansa y se va dejándolos a ambos a pleno sol.</p>	
<p>P:Cuál fue la enseñanza que nos dejó esta narración</p> <p>Al: que cuando uno tiene algo tiene que compartirlo con los demás</p>	

P: perfecto, que cuando uno tiene algo debe compartirlo con el resto

Al: tía, pero si es que uno quiere, porque igual puede no compartirlo

P: si, pero eso es ser egoísta, y la idea no es ser egoísta, ¿cierto?
¿Cuál habría sido un buen final para la fábula?

Als: que los hombres compartieran y que el elefante no se fuera

P: María Paz ¿qué dices tú?

Al: que el elefante también hubiera tenido un poco de sombra

P: a ver, Daniel

Al: que ambos compartieran la sombra

P: ya, tú Nicolás.

Al: que conversaran y se hicieran amigos por siempre

P: ¿alguien quiere decir otro final?

Al: que amaneciera nublado.

ANALISIS

En la clase señalada podemos apreciar que la profesora posee un buen dominio sobre cómo generar pensamiento en sus estudiantes, realizando actividades que son motivadoras para los estudiantes ya que promueve la atención realizando preguntas a los estudiantes. Sin embargo podemos dar cuenta que el tener sólo una actividad de transferencia y

una recuperación muy pobre, imposibilita una apropiación profunda del contenido ya que pudo apelar a la recurrencia, al tener sólo una instancia para configurar contenidos, ejemplo de ello es la idea profunda del estudiante que propone “que amaneciera nublado”, idea que pudo ser explorada y profundizada a partir de la elaboración de pensamiento complejo.

Además cabe recalcar que la profesora, durante la clase no utiliza situaciones de la vida cotidiana o ejemplos que ayude a los estudiantes a comprender diferentes consecuencias de diferentes actos.

Episodio 8

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Matemática
CURSO	OA
Sexto Año Básico	“Identificar experimentos equiprovables, realizando de manera repetitiva experimentos con monedas u otros elementos para conjeturar acerca de las tendencias de los resultados.”

EPISODIO

El presente episodio refiere al inicio de la clase, la docente intenta que los alumnos recuerden, a partir de preguntas, el contenido de las clases anteriores.

P: Vamos a hacer un recordatorio para comenzar, porque este es un contenido nuevo, pero necesitamos para aprenderlo, recordar lo que ya hemos visto. A ver, ¿quién me puede decir lo que es una fracción?

Al: es cuando un objeto usted lo quiere repartir en partes.

P: ¿en partes qué?

Al: en partes iguales.

P: ¿quién me podría decir otra cosita? ¿Qué quería decir usted aquí?

Al: Lo mismo que dijo él.

P: ya, entonces, una fracción es cuando un entero se reparte en partes iguales, como dijo muy bien Sergio, ¿cómo tienen que ser esas partes?

Als: iguales

P: eso, muy bien hemos visto que no podemos repartir en partes distintas, tiene que ser para todos igual. Por ejemplo, como tantas veces hemos visto, vamos a hacer aquí un ejercicio con una pizza, que siempre se reparte en las casas. ¿Qué más se reparte siempre?

Als: Tortas, chocolates, sándwich

P: y por ejemplo, ¿si yo saco este trozo de esta pizza, y se la doy a la Maylen, cuánto le estoy dando? (Docente había pegado en la pizarra dibujo de pizza que estaba dividida en dos)

Als: ¡¡un medio!!

P: Bieen, y si yo quiero escribir la fracción ¿cómo sería? Pasa Claudio a escribir un medio, a ver.

(Pasa el estudiante a la pizarra)

P: ¡bien Camilo, muy bien! ¿Cómo se llamará el numerito que está acá abajo?

Als: Numerador!!

P: ¿y el otro?

Als: Denominador!

ANALISIS

Esta situación se da al inicio de la clase, donde la profesora recupera los contenidos que han estado viendo en clases anteriores para que los estudiantes puedan sintonizar el nuevo contenido con el que verán en la clase en cuestión.

Se puede apreciar que la profesora no recupera el contenido por sí misma, sino que involucra a los alumnos en la recuperación, son ellos

quienes la construyen, facilitando la interacción de los alumnos, además recalca y encamina las respuestas de los alumnos. Este trabajo le sirve a la profesora para constatar que los estudiantes han comprendido los contenidos anteriores.

Episodio 9

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Lenguaje y Comunicación
CURSO	OA
Segundo Año Básico	“Recapitular acontecimientos de una narración”
EPISODIO	
<p>El siguiente episodio ocurre al inicio de una clase, la idea de la docente, a partir de ésta interacción es que los alumnos comprendan el objetivo que la clase posee.</p>	
<p>P: Ya niños, escriban el Objetivo que está anotado en la pizarra.</p>	

(pasan unos minutos)

P: ya, ¿anotaron?

Als: Sí!

P: Ya, en nuestro objetivo de hoy vamos a identificar las palabras claves, lo que nosotros tenemos que aprender al finalizar la clase de hoy, que miren, la voy a subrayar. ¿Y la palabra clave es? Reca..

Als: ...pitular!

P: ¿se acuerdan que nosotros ya habíamos trabajado con esta palabra? ¿Quién me podría decir qué es recapitular? ¿Quién recuerda qué era recapitular?

Al: es tener consciencia.

P: ¿eso era recapitular?

Als: Nooo

Al: es como pasar de nuevo algo que ya pasamos. Es como repasar.

P: mmm... ¿quién me puede decir qué era recapitular? ¿No nos acordamos qué era recapitular? Lo trabajamos con las fábulas, lo trabajamos con la leyenda, ¿cierto?

Al: es hacer un recuento.

P: bien, es hacer un recuento. Entonces hoy vamos a recapitular los acontecimientos principales de una narración.

ANALISIS

En este episodio el docente desecha pensamiento elaborado por sus estudiantes que contribuye a la configuración conceptual, claramente la idea del estudiante “tener conciencia” es lógica como proposición conceptual de recapitular, símil a recordar/recapitular ya que para recordar se debe hacer el esfuerzo de hacer consciente algo conocido. Lo mismo ocurre con la idea del estudiante que aporta “es como pasar de nuevo algo que ya pasamos. Es como repasar” ya que recapitular conceptualmente para el niño es tal como lo describe, a partir de una idea compleja.

La docente expresa recapitular como “hacer un recuento”, comparativamente la idea del 2º estudiante es más lógica desde el lenguaje de ellos, por lo que tiene mayor posibilidad de significarlo.

Episodio 10

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Historia y Geografía

CURSO	OA
Séptimo Año Básico	“Comprender la vida política, económica y social del sistema feudal”.
EPISODIO	
<p style="text-align: center;">En esta instancia el profesor intenta contextualizar, luego que ya ha pasado el contenido, el feudalismo en una línea histórica.</p>	
<p>P: La Edad Media, si recuerdan un poquito chiquillos lo que hemos pasado, ¿con qué empieza la Edad Media? ¿Con la caída de quién? ¿Hablamos de Roma, cierto? Roma se divide en dos imperios, Roma de Occidente y de Oriente. Ahora bien, ¿cuál de estos imperios va a caer? El de Occidente ¿cierto? ¿Y por qué cae el de Occidente? Porque lo atacan los Barbaros, bien. Chiquillos la edad Media termina con un acontecimiento muy importante, sobre todo para nosotros los americanos, porque se descubre América. ¿Quién descubre América?</p> <p>Als: Silencio</p> <p>P: Que sale en los cuadernos también</p> <p>Als: ¡¡Colon!!</p> <p>P: Entonces el periodo que ahora estamos estudiando nosotros se encasilla entre la caída del imperio romano y el descubrimiento de</p>	

América. La Edad Media. Para ubicarnos geográficamente, la Edad Media se desarrolla, a ver si reconocen este continente (proyecta un mapamundi en la pizarra y señala a Europa), aquí donde está esta “botita”

Als: Roma

P: Si, pero como se llama el continente.

Als: Romaa

P: A ver, Roma es una ciudad, pero como se llama el continente donde está Roma.

(Transcurren unos segundos, los alumnos se miran)

Al: ¿América?

P: ¿Es América esto? ¿Dónde está Chile?

Al: no po, es Asia

P: Cómo se llama este Continente chiquillos, no es Asia ni América

Al: Sudamérica

P: Nooo, no es Sudamérica... Cómo se llamará el viejo continente, es conocido como “El Viejo Continente”

Al: ...Europa

P: Europa, muy bien. En Europa se produce la Edad Media.

ANALISIS

Considerando que se trata de una clase en que se pretenden consolidar estos aprendizajes, podemos decir que; en un primer momento no promueve el pensamiento de los estudiantes ya que hace preguntas que él se responde, por lo que el que está elaborando pensamiento es él. Puede ser que algunos estudiantes lo hagan al mismo tiempo...pero no tenemos constancia de ello.

Luego se produce un momento de interacción que busca situar a Roma en el continente europeo, pensamiento que los estudiantes no despliegan pese a todas las elaboraciones que aporta el docente: mapa, “roma es una ciudad yo pregunto por el continente”, “es América esto...dónde está Chile”, “cómo se llama este continente chiquillos, no es Asia, no es América”, “no es Sudamérica... Cómo se llamará el viejo continente, es conocido como “El Viejo Continente””

En esta situación de aprendizaje damos cuenta de varios momentos mal desarrollados en la clase en que el docente desarrolla el contenido sin la interacción de los alumnos. Por otra parte, la ausencia de representaciones mentales sobre la ubicación del continente europeo impide que ellos configuren su pensamiento a partir de lo que ya conocen la época histórica.

Episodio 11

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Ciencias Naturales
CURSO	OA
Octavo Año Básico	(sin objetivo declarado) Se propone como finalidad el desarrollo de una guía.
EPISODIO	
<p>El siguiente episodio se da en el inicio de la clase, donde la profesora intenta que los alumnos realicen recuperación sobre la absorción de los nutrientes y la importancia de la vida saludable.</p>	
<p>La docente comienza a reflexionar en voz alta.</p> <p>Sobre la absorción de nutrientes....¿qué debe ocurrir primero?...nos debemos alimentar....es un acto....voluntario...de manera que podemos decidir, para bien o para mal,...la alimentación es voluntaria-...la nutrición es involuntaria(depnde de alimentación).</p> <p>La nutrición es ordenada en base a criterios...sobre lo que requerimos...¿a dónde llega al final?...al cerebro....a cada célula del</p>	

cuerpo. ¿Cómo se ordenan?...en la pirámide alimenticia...nos indica porciones y funciones....de todos los nutrientes..... ¿Cuál es el principal?... los carbohidratos....¿dónde llega? a la.....

ANALISIS

En este caso damos cuenta que la recuperación es inexistente, ya que la docente entrega el contenido, pero no se asegura que este sea comprendido por los alumnos, más bien parece una lluvia de ideas desordenada que es lanzada por la profesora. Realiza preguntas, pero estas parecen ser más muletillas que cuestionamientos que inciten al pensamiento y a la recuperación de los alumnos, coartando la participación, tampoco realiza alguna relación con contenidos previos.

No se asegura además que su propio esquema mental este en relación con el que los estudiantes posee, desfavoreciendo la recuperación del contenido conceptual de sus estudiantes y la constatación de un cambio en la estructura mental que los alumnos pudieran tener errónea.

Episodio 12

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Historia y Geografía

CURSO	OA
Séptimo año básico	“Caracterizar los diferentes rasgos de Grecia Arcaica tales como: Ubicación geográfica (ventajas y desventajas) y la expansión territorial (principales ciudades).
EPISODIO	
<p>En este episodio damos cuenta de la interacción existente entre algunos de los estudiantes con el docente, donde ellos van descubriendo por su cuenta, y en relación a lo que conocen por el medio que les rodea, el contenido de la clase. Luego de delimitar geográficamente la zona donde estaban ubicados los griegos, les pide que encuentren ventajas y desventajas sobre la vida en aquel lugar.</p>	
<p>Al: Profe, ¿una ventaja podría ser que vivían cerca del mar?</p> <p>P: Si, ¿por qué no?</p> <p>Al: Entonces podían pescar</p> <p>P: Muy bien y ¿qué más podían hacer?</p> <p>Al: Salir a navegar y llegar a otras costas.</p> <p>P: Bien y ¿qué más?</p>	

Al: Oiga profe, pero entonces podían tener maremotos.

P: Si, tienes razón. Podían tener maremotos.

Al: Y los podían invadir por el mar

P: Si, podían ser invadidos.

ANALISIS

En esta situación vemos que los alumnos van descubriendo por si mismos las representaciones mentales que los contenidos requieren. Pero esta situación no se da por consecuencia de una didáctica intencionada por la mediación de la profesora, sino más bien esta surge a partir de la reflexión de los alumnos incorporando su experiencia de la vida cercana al mar (escuela en localidad con costa). Sin embargo aquí cabe preguntarse qué habría ocurrido si esta clase no hubiera sido realizada en esta comuna, donde los alumnos tienen experiencia de la vida cercana al mar.

En este sentido damos cuenta de una recuperación que si bien fue rica, no fue propiciada ni intencionada por la docente, sino que surge por el trabajo cognitivo de los alumnos, sin intervención de la profesora.

Episodio 13

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Historia y Geografía
CURSO	OA
Sexto Año Básico	“caracterizar los diferentes rasgos de Grecia Arcaica tales como: Ubicación geográfica (ventajas y desventajas) y la expansión territorial (principales ciudades)”.
EPISODIO	
<p>En el presente episodio la profesora ha partido entregando un mapa de Europa antigua a cada estudiante que, además se encuentra proyectado en la pizarra. En conjunto delimitan la zona geográfica correspondiente a Grecia arcaica, al tiempo que la docente explica que los griegos están ubicados en la costa y poseen altas montañas (señalando en el mapa), momento en el cual los alumnos han perdido la concentración coloreando el mapa.</p> <p>Para continuar con la clase la profesora, a partir del mapa delimitado y de las características que ella ha entregado pide a los alumnos que</p>	

señalen algunas ventajas y desventajas de la vida de los Griegos.

P: Ya chicos, a continuación van a hacer en su cuaderno una línea vertical y otra horizontal, la idea es que hagan un cuadro comparativo entre las ventajas y las desventajas que ustedes creen que tenían los Griegos Arcaicos al vivir en la ubicación geográfica que tenían.

Al: ¿Que tenemos que hacer qué?

P: Anotar las ventajas y desventajas de vivir donde vivían los Griegos.

Al: ¿Y cómo lo hacemos?

P: Realicen un cuadro comparativo, a ver, yo les voy a dibujar en la pizarra cómo lo tienen que hacer.

Dibuja un cuadro comparativo, donde en una parte estarían las ventajas y otra donde estarían las desventajas.

P: Hagan lo mismo en su cuaderno y escriben las ventajas y las desventajas.

Los alumnos copian el cuadro modelado por la profesora y comienzan a colorearlo. La profesora trabaja en el libro de clases. Pasan un par de minutos. Y un alumno pregunta

Al: Profesora, ¿qué es una ventaja?

ANALISIS

Al momento de indicar dos aspectos fundamentales que se debían integrar cognitivamente, ubicación próxima al mar y cordones montañosos de Grecia, la docente no percibe que sus estudiantes perdieron atención y se encuentran coloreando el mapa; por otra parte, al hacer este alcance no provoca el trabajo mental de los estudiantes para llevarles a establecer relación causa efecto respecto de la ubicación y accidentes geográficos de Grecia.

La docente deja a los estudiantes “trabajando” y se sienta a completar el libro de clases, en un momento en que les propuso un desafío cognitivo ligado a la resolución de problemas, esto propició que los estudiantes perdieran tiempo de aprendizaje intentando comprender una tarea para la cual no encuentran andamiados correctamente.

En ésta situación vemos que no hay explicaciones, sino una declaración, las explicaciones contienen juicios relacionales entre ideas con énfasis en la comprensión de dichas relaciones; lo que asegura que los alumnos comprenden las tareas, ya que consolidan la conceptualización.

Tampoco explica el sentido que tiene la actividad ni para qué la realizarán, cuestión que se pudo alcanzar otorgando conceptualización desde la experiencia geográfica de los estudiantes, cuestión que pudo ser superada explicando la actividad a partir de un ejemplo.

Episodio 14.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Historia y Geografía
CURSO	OA
Sexto Año Básico	“Comprender la relevancia que poseen los derechos humanos y enmarcarlas dentro de la Organización de las Naciones Unidas.”
EPISODIO	
<p>El siguiente episodio se da en el contexto de una clase de historia y geografía, la profesora intenta que los estudiantes realicen una actividad, en la cual deben categorizar diferentes derechos humanos (los cuales ya se han mencionado anteriormente y que los alumnos tienen anotados en sus cuadernos.</p>	
<p>P: Ya, ahora que conocemos sobre los Derechos Humanos, van a realizar la siguiente tarea.</p>	

Anota en la pizarra: “categorizar los diferentes Derechos Humanos y si éstos corresponden a derecho político, social o civil”, clasificación que ella no abordó con anterioridad.

P: Ya tienen los derechos en sus cuadernos, así que sólo tienen que poner en cada Derecho si es que corresponde a derecho Político, Social o Civil. Tienen cinco minutos y pueden hacerlo en grupo.

(Los alumnos se miran sin saber muy bien qué hacer, sin embargo intentan trabajar)...y al paso de un par de minutos....

P: ¿Por qué hay tanto murmullo? ¿Se entiende la tarea?

Als: Noo!

P: A ver, y ¿qué no entienden?

Al: ¡Qué hay que hacer!

Risas...

Als: La diferencia entre los derechos sociales, los políticos y los civiles.

P: Ahh, ya. Yo pensé que eso estaba claro. Los derechos Civiles son aquellos que pertenecen a..... Ahora, a trabajar.

ANALISIS

En este ejemplo se evidencia claramente la falta de coherencia de las situaciones de enseñanza respecto del despliegue del pensamiento de los estudiantes, ya que previo a la resolución de problemas (en este caso

clasificar los derechos) éstos debieron configurar en su pensamiento los criterios de clasificación de “derecho político”, “derecho social”, “derecho civil”, lo que provocó que los alumnos no lograran entender lo que debían realizar, dando cuenta de la escases de situaciones de aprendizaje para configurar los contenidos, ya que estos no fueron abordados durante la clase por lo que los alumnos no comprendían ni las diferencias, ni las definiciones de cada uno de los derechos.

Cuando los estudiantes le hacen saber que no comprenden y cae en la cuenta de aquello, la docente crea a partir de sí misma una definición de cada uno de ellos, sin la participación de los alumnos, por lo que no les da la oportunidad de recuperar contenidos para transferirlos a la configuración de los conceptos de “derecho político”, “derecho social”, “derecho civil”; lo que anula la posibilidad de propiciar el trabajo reflexivo del estudiante.

Si bien el origen de esta actividad es que los alumnos puedan poner en práctica y transferir el contenido conceptual, dicha transferencia fracasa ya que las instrucciones no son suficientes porque además el contenido a transferir no ha sido recuperado, ni comprendido.

Episodio 15

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Historia y Geografía
CURSO	OA
Sexto Año Básico	“Comprender la relevancia que poseen los derechos humanos y enmarcarlas dentro de la Organización de las Naciones Unidas.”
EPISODIO	
<p>En una clase de historia y geografía, la profesora comienza la clase pidiendo a los estudiantes que revisen una tarea que había dado la clase anterior, referida a investigar conceptos referidos a los derechos humanos (derechos humanos, para qué sirven, ONU, origen ONU...etc.), la cual está directamente relacionada con el objetivo de aprendizaje de la clase en cuestión.</p>	
<p>P: Ya niños, voy a escribir el objetivo en la pizarra y ustedes lo van a anotar en el cuaderno. ¿Entendido?</p>	

Als: Si profesora

Pasa un par de minutos y la profesora pregunta

P: ¿Lo anotaron ya?

Als: Sí

P: Ya, vamos a empezar la clase entonces. ¿Quién trajo la tarea que les había dado la clase pasada?

Als: Sí

P: Ya, ya que todos la trajeron, un voluntario que lea la primera respuesta.

Al: ¡Yo profesora!

P: Ya, léala.

Al: leyendo¿Qué son los Derechos Humanos? Respuesta: los Derechos Humanos con aquellas condiciones que permiten a una persona su realización. En consecuencia subsume aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a bienes primarios o básicos que incluyen a toda persona, por el simple hecho de su condición humana para la garantía de una vida digna, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Fuente Wikipedia.

P: Marcos, sigue con la pregunta número dos.

Al:

El ejercicio continua de igual forma con los otros conceptos, alumnos leen sus respuestas y siguen turnos.

ANALISIS

La profesora no se detiene en ninguna de éstas respuestas para permitir a los estudiantes hacer transferencia de esta lectura hacia la conformación de su representación mental del contenido tratado. Tampoco se evidencia un trabajo de los alumnos más allá del de buscar en internet la respuesta de cada una de las preguntas y leerlas al profesor, cuestión que intelectualmente se resuelve con el pensamiento asociativo, ya que estos no participan de las definiciones, sólo respetan el turno de lectura del otro compañero.

La profesora luego continúa con la clase, la cual prosigue como si las definiciones leídas se hubieran comprendido, ante lo cual, en las siguientes actividades se evidencia la incomprensión de los alumnos al no entender muchos de los conceptos que la docente utiliza y que estaban referidos a la tarea.

Se puede destacar del presente episodio que la profesora otorga un turno a cada uno de sus estudiantes, provocando que todos, o al menos casi todos participen leyendo las definiciones de su tarea.

Episodio 16

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Lenguaje y Comunicación
CURSO	OA
Tercer Año Básico	“Comprender y distinguir las características del texto instructivo”
EPISODIO	
<p>El siguiente episodio se da en el inicio de la clase, donde la profesora intenta <i>recuperar</i> contenidos para comenzar con la enseñanza. Comienza motivándolos con la figura de un folioscopio, para luego entregar un texto instructivo para la elaboración de uno, sin antes advertir sobre el texto instructivo, utilizando la figura del folioscopio como un motivador para hablar sobre el texto instructivo.</p>	
<p>P: Mientras estoy anotando el objetivo, tengo una pregunta para ustedes ¿qué es un folioscopio? ¿Ustedes saben lo que es un folioscopio?</p> <p>Als: Si, ¡¡un telescopio!! Pero grande...</p> <p>P: No, escucha bien. No un telescopio, un Folioscopio.</p> <p>Al: Ahh, no sé.</p>	

P: Ya pues, qué es un Folioscopio

Al: Un teléfono

P: No, no es un teléfono. El folioscopio es un instrumento que ocupan principalmente las personas que se dedican a hacer caricaturas. ¿Si? Por lo tanto un folioscopio es un cuadernillo que ocupan los caricaturistas para poder ir dibujando éstas imágenes. Y lo que hacen es pasar las hojas rápidamente. ¿Se entiende? Entonces así con el movimiento rápido de aceleración producen el movimiento. Entonces un folioscopio es un libro que contiene muchas imágenes y estas imágenes se transforman en movimiento cuando pasamos cada una de las hojas.

ANALISIS

En este ejemplo damos cuenta de varios momentos en que la profesora no aprovecha espacios de aprendizaje de este momento de la clase, en primer lugar observamos que anota el OA en la pizarra, sin embargo no lo lee ni siquiera lo explica. Ante lo cual anotar el objetivo no tiene ninguna relevancia para el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, los alumnos nunca habían escuchado la palabra folioscopio, sin embargo estos hacen el esfuerzo de asimilación con algo que ya conocen y que posee un nombre parecido, el telescopio, por lo que respecto del trabajo intelectual es acertado en función de los que se les presenta y los recursos cognitivos que tienen para significarlo, sin embargo; la profesora no usa esta idea que tienen los alumnos, sino que

solamente se limita a decir que no y recalca el error de manera negativa, error conceptual que no lo es desde la perspectiva de la producción intelectual del estudiante. desfavoreciendo la motivación y el aprendizaje. Vemos entonces que la profesora no valida los conocimientos que poseen los alumnos como una forma de favorecer el aprendizaje

Y finalmente nos encontramos con la definición que entrega la profesora, es una definición demasiado extensa, no es explicada ni se asegura que sea entendida. Además mientras realiza la definición realiza pocas preguntas y estas en general parecen ser más muletillas que preguntas que inviten a la participación de los alumnos. Además, añadir que esta definición fue construida únicamente por la profesora, sin la intervención de los alumnos.

Episodio 17

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Lenguaje y Comunicación
CURSO	OA
Tercer Año Básico	“Comprender y distinguir las características del texto instructivo”

EPISODIO

En la presente clase la profesora, a partir de un texto instructivo sobre la elaboración de un folioscopio, que es entregado a cada uno de los estudiantes, realiza preguntas, con la finalidad que ellos descubran qué tipo de texto es.

P: ¿qué tipo de texto es éste si nos está dando instrucciones?

Als: ¡Instructivo!

P: Bien, y ¿por qué es instructivo?

Al: porque enseña cómo construir

P: muy bien, enseña lo que tenemos que hacer. Y ¿qué más posee éste texto?

Al: Información.

P: y si lo miran ¿qué características tiene éste texto?

Al: está escrito.

P: si, está escrito... y ¿qué otra característica tiene?

Al: tiene partes

P: perfecto, tiene partes. ¿Qué partes tiene?

Als: Título, imágenes, información.

P: Bien, siempre tiene pasos, que son para la elaboración, los pasos a

seguir para la construcción de algo. Que en este caso va a ser el folioscopio.

ANALISIS

El ejemplo anterior da cuenta de una correcta utilización de preguntas por parte de la profesora ya que posibilita la participación del curso y que los alumnos se mantengan atentos a la clase. Se evidencia además el interés de participar de los alumnos, esto puede ser debido a la motivación que entrega la profesora, recalando las buenas respuestas y orientando las malas. Además, se pretende que el aprendizaje se construya a partir de lo que ellos ya conocen sobre los tipos de texto y sobre lo que observan del tipo de texto que les es entregado posibilitando la *recuperación* para la apropiación del contenido.

No obstante, la interacción para facilitar la recuperación, es de nivel muy bajo ya que estimula la relación asociativa del pensamiento, el estudiante limita su producción intelectual a una respuesta breve que no requiere un esfuerzo de generación de ideas.

Episodio 18

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Eje Comunicación Verbal
CURSO	OA
Segundo Nivel Transición	“Incremento de vocabulario por medio de la lectura de textos tradicionales”.
EPISODIO	
<p>El siguiente episodio se da al inicio de la clase, comienza mostrando un gran libro con leyenda mapuche que había sido trabajada en la clase anterior. Leyenda correspondiente a “La creación del mundo”.</p>	
<p>Profesora escribe el título en la pizarra y pregunta “¿alguien se acuerda quién escribió este hermoso cuento?” los estudiantes contestan que no, ella insiste preguntando ¿Quién era la autora? Una estudiante logra recordar el nombre.</p> <p>Profesora escribe el título de la leyenda y pregunta si pueden reconocer las letras presentes en el título. Algunos alumnos pasan a encerrar las letras que conocen.</p>	

Solicita que presten atención porque van a contar con sus propias palabras de que se trataba el cuento. Va volteando páginas del libro y realiza preguntas para reconstruir la leyenda. En un punto del relato pregunta

P: ¿los personajes tenían una casa?

Als: Nooo

P: ¿Cómo se llamaba?

Als: Choza.

Continúan hasta el final de la leyenda intentando recapitular el texto.

Como siguiente actividad proceden a creación de un reloj analógico donde aparecen diversos rectángulos que secuencian la historia, van avanzando la manilla del reloj, vuelven a relatar la historia con sus propias palabras. Al concluir se les felicita por el trabajo realizado.

ANALISIS

En este episodio podemos dar cuenta sobre cómo la interacción y las actividades que el docente promueve no son coherentes con la consecución del objetivo declarado de la clase, , ya que por un lado, reutiliza un texto que los alumnos ya conocen y que por lo tanto deberían conocer el vocabulario que posee, y por otro lado en la actividad final, los alumnos más que realzar su vocabulario elaboran una secuencia

de la historia.

Se puede mencionar además que el objetivo que declara la docente no promueve el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, sino que más bien este objetivo podría estar presente no sólo en una clase, sino que de manera implícita en todas las que realiza.

Episodio 19

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Lenguaje y Comunicación
CURSO	OA
Cuarto Año Básico	Escribir una noticia (planificación y borrador)
EPISODIO	
Estudiantes ingresan a sala en orden a pesar del número amplio de estudiantes (aprox. 40) el ambiente de aula es ordenado, niños escuchan con atención a docente al iniciar.	

Profesora muestra imagen de oso y realiza preguntas en relación al animal.

Recuerda clase anterior con diversas preguntas, sobre el tipo de texto informativo llamado noticia, si lo conocen, el fin que tiene y las partes de una noticia.

Muestra video de noticiario CHV sobre la muerte de un oso polar en el zoológico de Santiago, ocurrida hace pocos días, estudiantes demuestran interés por el video que se les muestra, han visto la noticia en televisión, lo han conversado en sus casas y expresan todo lo que saben sobre el hecho con entusiasmo.

Luego de esto, se les pide planificar una noticia sobre la muerte del oso en parejas, con entrega de guía para preparar un borrador, donde primero deben completar un organigrama tipo constelación. El curso comienza a completar el organigrama, a los pocos minutos se presentan dos problemas: 1. Las preguntas que conforman la constelación no están en el orden de la estructura de una noticia, 2. los niños llegan al ¿Cómo? y no saben cómo continuar puesto que el video y la noticia en general revisada no dan cuenta como falleció el oso polar.

Como actividad final algunas parejas leen su noticia frente a curso.

ANALISIS

El docente guía el pensamiento de sus estudiantes hacia la recuperación

de sus aprendizajes sobre el texto noticioso, en la medida que los estudiantes confirman su conocimiento se sienten seguros, lo que incrementa su motivación; llegado el punto de la transferencia hacia la producción del texto noticioso fallan los materiales seleccionados ya que la noticia presentada no refería a la forma en que murió el oso.

Episodio 20

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Ciencias Naturales
CURSO	OA
Séptimo Año Básico	“Moldear aparato reproductor masculino y femenino utilizando plasticina para identificar órganos”.
EPISODIO	
El siguiente episodio ocurre al inicio de la clase donde profesor recupera información de la clase anterior con preguntas de tipo rápido.	
p. ¿Cuál es la Función general del Aparato REPRODUCTOR masculino y femenino?	

E. expulsar orina (profesor no alude a pensamiento estudiante, estudiante no tiene opción de confirma o rechazar hipótesis)

E. producir espermatozoides

P. ¿Y en mujeres? Óvulos

P. Escribe diferencias entre gónadas (testículos y ovarios) y gametos (espermios y óvulos)

Estudiantes recuerdan esto muy bien, pero al final profesor contesta y escribe en pizarra, las siguientes respuestas en distintas partes de la pizarra.

1-finalidad producir células sexuales

2-hormonas.testosterona y progesterona-conectado con SNC

3-fecundación (un estudiante contesta esto y se auto-felicita)

P. ¿Cuáles eran las diferencias?

E. Es que en hombres son externos y en mujeres internos (no se aclara lo de labios menores), en mujer crece el estómago (no existe apoyo para evocar y recordar).

P ¿y semejanzas?

E. uretra y meato urinario.

ANALISIS

El profesor pregunta, sin intención de interactuar con sus estudiantes, ellos producen ideas interesantes que pueden ser acertadas o erradas, lo que podía conducir a una profunda explicitación del conocimiento para confirmar o rechazar el pensamiento; sin embargo nada de ello se produce ya que el profesor realiza las preguntas sólo como “un trámite” de la clase y no con la finalidad de configurar representaciones mentales que aporten al pensamiento complejo.

Episodio 21

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Ciencias Naturales
CURSO	OA
Séptimo Año Básico	“Moldear aparato reproductor masculino y femenino utilizando plasticina para identificar órganos”.
EPISODIO	
La presente situación se da en el contexto de casi toda la clase	

Profesor expone objetivo de la clase: Moldear aparato reproductor masculino y femenino utilizando plasticina para identificar órganos.

Presenta indicaciones de trabajo: compartir plasticina y dejar limpio. Hacerlo como quieran, dibujado, con creatividad. Coloca música para relajar. Indica como rotular. Estudiantes realizan tarea, algunos de forma concentrada y otros se distraen en el proceso. Durante el transcurso de la actividad docente mide el tiempo, controla e informa cuando deben ir terminando.

Estudiante muestran sus trabajos terminados, a partir de esto un estudiante pregunta “la próstata es una enfermedad”. Otro “¿es verdad que si me pegan una patada en los testículos puedo quedar estéril?” El profesor contesta inmediatamente estas dudas, sin dar tiempo que los alumnos reflexionen y puedan encontrar una respuesta a partir de sus representaciones mentales.

ANALISIS

El docente resuelve las interrogantes de los estudiantes, restándoles independencia cognitiva. La situación problemática planteada por ellos se encontraba significada por su necesidad de conocer al respecto y pudo ser muy productiva a nivel de generación de pensamiento complejo ya que el código de significación contextual sólo requería la transferencia del código curricular, realizada por los propios estudiantes.

Episodio 22

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Ciencias Naturales
CURSO	OA
Séptimo Año Básico	“Moldear aparato reproductor masculino y femenino utilizando plasticina para identificar órganos”.
EPISODIO	
<p>El presente episodio se genera al final de la clase, los alumnos han estado toda la clase trabajando en modelar el aparato reproductor femenino y masculino con plasticina. El cierre es generado por medio de dos preguntas.</p>	
<p>P: ¿Cuál es el conducto por el que salen los espermios?</p> <p>Al: el pene!!</p> <p>P: ¿y el óvulo?</p> <p>Al: los ovarios!!</p> <p>P: bien, como aún nos queda tiempo y ya modelamos...</p>	

Concluye conversándoles sobre: higiene, protección ETS, sobre educación sexual, diciéndoles que están preparados biológicamente, pero social y cognitivamente no para procrear.

ANALISIS

Si bien todo objetivo de clase debe tener como aspecto constitutivo la formación personal, esta clase tiene además una demanda que implica la construcción de representación mental sobre contenidos curriculares que requerían ser consolidados al término de la clase, tanto para generar una nueva oportunidad de aprender consolidando la construcción intelectual; como para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Episodio 23.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Lenguaje y Comunicación
CURSO	OA
Tercer Año Básico	“Cumplir exitosamente la tarea en las instrucciones leídas”
EPISODIO	

Escriben objetivo, profesora recuerda que el objetivo no sólo se escribe, si no que se piensa y que hoy está difícil.

P. ¿Qué vimos ayer?

Niño: aves del paraíso

P: bien pero eso no fue ayer

Niña: un instructivo

P.¿Qué otros tipos de textos conocemos?

Niña: poema, artículo informativo, cuentos

P. ¡Excelente!

p. ¿Qué es el objetivo?

N: lo que aprendimos hoy

Un niño lee objetivo, profesora indica que en base a objetivo ¿qué haremos?

N: Vamos a leer una instrucción

P: bien ¿qué significa?

N: leer muy bien para no equivocarse

N: leeremos la tarea que nos dieron

Prof. No, pero está bien.

La tarea trataba de que con ayuda de familiar escribiesen instrucciones sobre algo.

Un niño lee sus instrucciones.

P. Le faltó algo ¿qué es?

N. el título...es: instrucciones para armar celular

P. eeeeso faltó, ¡pero bien!

Niña lee como lavar botellas para hacer barcos con ellas, profesora ¡bien!
Explica que su papá es artesano.

ANALISIS

La interacción docente confirma que las buenas preguntas, acompañadas de interacción que va confirmando hipótesis de los estudiantes y acompañando la profundidad de la generación de ideas ya que, normalmente se produce que la interacción de este tipo va agregando ideas de mayor complejidad; captura la motivación y por tanto sostiene el interés de los estudiantes.

Episodio 24

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ASIGNATURA
Municipal	Lenguaje y Comunicación
CURSO	OA
Tercer Año Básico	“Cumplir exitosamente la tarea en las instrucciones leídas”
SITUACION	
<p>El siguiente episodio se da en el desarrollo y cierre de la clase, el objetivo de esta actividad era que los estudiantes logren seguir los pasos de un texto instructivo (contenido que ya había sido visto anteriormente). Organiza al curso en grupos de cuatro estudiantes y a cada integrante del grupo se le asigna un rol: uno lee las instrucciones para vestir al maniquí, otro hace el papel de maniquí y los dos restantes lo visten.</p>	
<p>Leen en conjunto las instrucciones sobre cómo vestir el maniquí humano, y al aparecer esta palabra:</p> <p>P: ¿ustedes saben lo que es un maniquí? ¿Alguien puede decir el significado?</p> <p>Al: yo se tía</p>	

P: a ver Anita, ¿qué es un maniquí? ¿Le puedes contar a todos lo que es?

Al: es uno de esos muñecos que colocan en las vitrinas

P: muy bien Anita, los maniquís son usados en las tiendas para mostrar ropa y accesorios. ¿Ustedes los han visto?

Als: Sii, en casi todas las tiendas los tienen, y hay de hombres y mujeres

Continúan con la lectura de las instrucciones, la cual es guiada todo el tiempo por la profesora, sin permitir que fueran los estudiantes los que pudieran leer y seguir instrucciones, y esta se asegura que sea comprendida por los alumnos. Luego trabajan de manera entusiasmada con la participación de todos los estudiantes, algunos recalcan en que nunca habían hecho algo tan entretenido en clases.

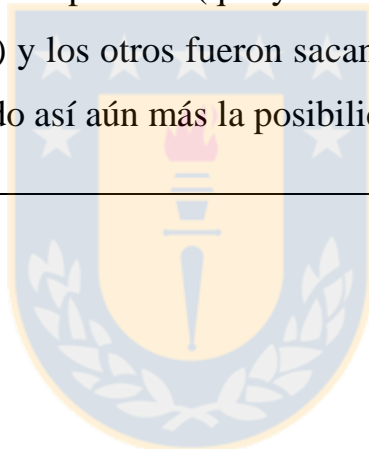
ANALISIS

En esta situación, podemos dar cuenta que los alumnos han podido llevar a cabo la actividad, y la profesora ha asegurado con ella la atención y la motivación de los alumnos.

Los alumnos ya conocen el texto instructivo, conocen sus partes y características, ya que lo vieron en la clase anterior, bajo lo cual podríamos decir que esta clase corresponde a una segunda parte, donde ellos, a través de su propio despliegue intelectual debían ser capaces de entender las instrucción realizando transferencia conceptual de lo visto en la primera clase, sin embargo estas instrucciones son leídas por la

docente y además son explicadas, lo que empobrece la finalidad de la actividad.

El origen de esta actividad es que los alumnos puedan poner en práctica y transferir el contenido conceptual desplegando sus conocimientos, dicha transferencia fracasa ya que las instrucciones son incomprendidas; además ante la asignación de roles, los alumnos siguieron el área que le había correspondido, uno sólo sirvió de maniquí, el otro leyó las instrucciones a sus compañeros (que ya habían sido leídas por la docente, y luego explicadas) y los otros fueron sacando la ropa y poniéndoselas al compañero, restando así aún más la posibilidad de transferir.



2. TABLA RESUMEN ANÁLISIS DE RESULTADOS

Episodio	Análisis focalizado	Contribuye desarrollo pensamiento	No contribuye desarrollo pensamiento
1	<p>Plantear desafío metacognitivo activa la motivación del estudiante, cuando este ha consolidado sus representaciones mentales ya que ellas le posibilitan la generación de ideas para colaborar con la situación problemática propuesta por el docente.</p>	x	
2	<p>El docente genera la recuperación de ideas sin la participación cognitiva de los estudiantes, por lo que éstos no movilizan su sistema cognitivo; igualmente, modeló una situación cognitiva sin participación cognitiva de los estudiantes. Al momento de realizar la transferencia autónoma a la tarea los estudiantes replican</p>		x

	el modelo planteado por el docente.		
3	Docente pierde direccionalidad de la situación de enseñanza y prioriza lo “entretenido de la actividad”; en desmedro de la recuperación de pensamiento previo, afectando la construcción de representación mental del conocimiento tratado en la fase de recuperación-transferencia.		x
4	Preguntas de nivel asociativo no favorecen el pensamiento hacia la configuración del conocimiento escolar ya que este requiere de la explicitación para la construcción de representaciones mentales que operan en el pensamiento simbólico.		x
5	Cuando el momento de recuperación y transferencia es débil, los estudiantes no pueden		x

	operar pensamiento metacognitivo. Muchas veces esto se relaciona con que este momento de recuperación-transferencia es abordado con pensamiento de nivel inferior fundamentalmente asociativo.		
6	Cuando el docente tiene claro el OA configura situaciones coherentes con el despliegue del pensamiento requerido, lo que facilita la motivación-atención y recuperación-transferencia.	x	
7	Buenas preguntas activan la producción de pensamiento complejo en el proceso de recuperación –transferencia, esto se consolida si en este momento aplica el proceso de recuperación-transferencia a más de un tipo de situación requiriendo de variadas actividades para activación de	x	x

	<p>dicho desafío cognitivo.</p> <p>Las situaciones de la vida cotidiana actúan como decodificadores de la nueva situación que ayudan a significarla, cuando la situación de aprendizaje no las considera se les resta la posibilidad de significar y comienzan las dificultades para abordar la tarea.</p>		
8	<p>La recuperación comprensiva a partir de las ideas de los estudiantes, sostiene el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos en el ciclo de la clase.</p>	x	
9	<p>Los estudiantes desarrollan ideas de pensamiento complejo que no es tomado en cuenta para ampliar la construcción de pensamiento en la clase, ya que son ideas que no se expresan en “el discurso esperado” por el docente.</p>		x

10	<p>El docente recupera ideas previas por sus estudiantes, no los integra cognitivamente, impidiendo la significación de la propuesta de aprendizaje de la clase; ya que siempre requiere un rol cognitivo activo de los estudiantes.</p>		x
11	<p>El docente presenta ideas desordenadas provocando confusión cognitiva a los estudiantes, ello pone la relevancia sobre la necesidad del pensamiento organizado del profesor para colaborar con el pensamiento relacional de sus estudiantes.</p> <p>Esquema mental confuso del docente impide el despliegue cognitivo de los estudiantes.</p>		x
12	<p>Frente a la ausencia de guía cognitiva del docente, estudiantes los estudiantes pueden producir</p>		x

	<p>ideas cuando su situación contextual les provee de ideas para la decodificación del contenido curricular; ello se afecta cuando se carece de este contexto, por ello el docente es pieza clave ya que no siempre se tiene la situación contextual a favor.</p>		
13	<p>Cuando la situación de enseñanza no se focaliza en generar ideas relativas a la demanda curricular, el estudiante se distrae, producto de la débil interacción para apoyar las relaciones de pensamiento que se requiere propiciar a nivel de pensamiento en relación a la meta curricular.</p> <p>La clase es un espacio de desafío cognitivo permanente, el docente no puede ocuparse en otra tarea que no sea colaborar con la construcción cognitiva del</p>		x

	<p>estudiante ya que cuando este se encuentra construyendo ideas en la ZDP (memoria de trabajo), requiere de andamios.</p> <p>En ésta situación vemos que no hay explicaciones, sino una declaración, las explicaciones contienen juicios relacionales entre ideas con énfasis en la comprensión de dichas relaciones; lo que asegura que los alumnos comprenden las tareas, ya que consolidan la conceptualización.</p>		
14	<p>Solicitar trabajo de pensamiento metacognitivo, realizando la producción de recuperación-transferencia por los alumnos, ausente de interacción cognitiva; dificulta el despliegue de pensamiento de éstos.</p>		x

15	<p>Actividad que redundante en pensamiento asociativo, impidiendo el pensamiento complejo, afecta la comprensión sobre la configuración de representaciones mentales, al abordar la tarea de transferencia lo que provoca que los estudiantes se sientan perdidos.</p>		x
16	<p>El acto de “declarar” el OA de clase sin otorgar significación a partir de las ideas de los estudiantes, no tiene valor pedagógico.</p> <p>Algunos estudiantes siempre tratan de otorgar comprensión a los requerimientos del docente y esta siempre es coherente con su experiencia para la significación; el docente no se detiene a considerar estas ideas y sigue como que aquella idea “no tiene valor”</p>		x

	<p>El docente aporta ideas incomprensibles ya que su extensión contiene mayor información de la que el estudiante puede asimilar, de una vez.</p>		
17	<p>En el momento de motivación-atención la calidad de las preguntas es clave, ya que si logran desencadenar la producción profunda de ideas de los estudiantes posibilitan la recuperación para la construcción del nuevo conocimiento.</p> <p>Si el nivel de pensamiento interpelado es asociativo, el estudiante no se obliga a producir pensamiento.</p>		x
18	<p>El OA de clase no orienta la situación de enseñanza, por lo que el pensamiento que producen los estudiantes no responde al</p>		x

	requerimiento de la clase y se traduce en un pensamiento superficial.		
19	<p>Una buena interacción, sobre conocimientos previos sólidos confirma los aprendizajes, ello promueve la motivación.</p> <p>Los materiales pueden ser escasos para acompañar la reflexión de los estudiantes, limitando la producción de ideas requeridas por la situación de aprendizaje.</p>	x	x
20	El profesor pregunta, sin intención de interactuar con sus estudiantes, ellos producen ideas interesantes que pueden ser acertadas o erradas, lo que podría conducir a una profunda explicitación del conocimiento para confirmar o rechazar el pensamiento; sin embargo nada de ello se produce ya que el		x

	profesor realiza las preguntas sólo como “un trámite” de la clase y no con la finalidad de configurar representaciones mentales que aporten al pensamiento complejo.		
21	El docente resuelve las interrogantes de los estudiantes, restándoles independencia cognitiva. La situación problemática planteada por ellos se encontraba significada por su necesidad de conocer al respecto y pudo ser muy productiva a nivel de generación de pensamiento complejo ya que el código de significación contextual sólo requería la trasferencia del código curricular, realizada por los propios estudiantes.		x
22	Si bien todo objetivo de clase debe tener como aspecto constitutivo la formación personal, esta clase tiene además		x

	<p>una demanda que implica la construcción de representación mental sobre contenidos curriculares que requerían ser consolidados al término de la clase, tanto para generar una nueva oportunidad de aprender consolidando la construcción intelectual; como para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.</p>		
23	<p>La interacción docente confirma que las buenas preguntas, acompañadas de interacción que va consolidando hipótesis de los estudiantes y acompañando la profundidad de la generación de ideas ya que, normalmente se produce que la interacción de este tipo va agregando ideas de mayor complejidad; captura la motivación y por tanto sostiene el interés de los estudiantes.</p>		

24	<p>El docente no interactúa con sus estudiantes, en función con la producción de ideas requeridas para consolidar el aprendizaje de la clase.</p> <p>En el trabajo grupal los estudiantes se reparten tareas por lo que sólo dos de ellos queda demandado para desplegar pensamiento complejo, los otros integrantes del grupo sólo desarrollan pensamiento asociativo.</p>		x
----	---	--	---

3. Resultados

- La actuación docente en el proceso de interacción pedagógica influye de forma determinante el tipo de pensamiento que elabora el estudiante y su nivel de profundidad.
 - La interacción pedagógica del docente resultó mayoritariamente poco efectiva para acompañar el desarrollo del despliegue de pensamiento de sus estudiantes.
 - Cuando la interacción pedagógica de los primeros procesos auxiliares es débil, se debilitan los procesos posteriores.
 - Todos los procesos auxiliares se implican y transitan con diferentes intensidades durante el aprendizaje, sin embargo; se puede distinguir interfaces de motivación-atención, recuperación-transferencia y metacognición.
- a) Respecto de los procesos de *motivación-atención*, regularmente dan inicio a la clase y el desafío es mantenerlos sostenidos durante el proceso de aprendizaje. Algunas formas de actuación docente que implican una **débil interacción** para acompañar el pensamiento de los estudiantes son:

La tendencia del profesor a enfatizar lo “entretenido” de la actividad como único factor de la motivación, perdiendo la direccionalidad del proceso de aprendizaje (el por qué? de la actividad); dejando de lado la recuperación de ideas previas que facilitan al estudiante el involucramiento con la situación de aprendizaje lo que le permite “entrar en el juego del docente”, sintiéndose parte de la construcción de conocimiento, esto resulta ser altamente motivante para los estudiantes ya que al presentarse un proceso cognitivo que interpela a movilizar su pensamiento comienza a trabajar la atención y; en la medida que sus ideas pasan a ser integradas a la construcción colectiva éste se siente motivado a continuar en el “juego pedagógico”.

La tendencia del docente a sostener este primer momento en base a preguntas de nivel asociativo que no implican el desafío de recurrir a las representaciones mentales para producir una idea, sino que requieren de un esfuerzo mínimo asociativo en que, incluso; “prueban” respuestas sin elaboración sobre la coherencia de aquella idea puesto que no son el producto de pensamiento complejo, la pregunta es tan anticipatoria respecto de la respuesta breve que no invita a un mayor esfuerzo cognitivo.

La tendencia del docente a generar las ideas “por el estudiante”, es el caso de proponer interrogantes frente a las que elabora sus propias respuestas y, como mucho, confirma con sus estudiantes la veracidad de estas ideas con un “se acuerdan”, “no es cierto”. En este caso el estudiante sólo es espectador de la generación de ideas, no se implica cognitivamente para significar las ideas del docente, lo que no le demanda atender a la situación propuesta, debilitando este proceso.

Hay ocasiones en que el docente no genera situaciones orientadas a producir pensamiento relacionado con la demanda curricular, normalmente se observó asociado a situaciones en que se producía pensamiento asociativo, limitando el valor de la actividad en función del pensamiento complejo que se requería para alcanzar la meta curricular.

El acto de “declarar” el OA de clase sin otorgar significación a partir de las ideas de los estudiantes, no tiene valor pedagógico.

En el momento de motivación-atención la calidad de las preguntas es clave, ya que si logran desencadenar la producción profunda de ideas de los estudiantes posibilitan la recuperación para la construcción del nuevo conocimiento. Si el nivel de pensamiento interpelado es asociativo, el estudiante no se obliga a producir pensamiento.

El OA de clase no orienta la situación de enseñanza, por lo que el pensamiento que producen los estudiantes no responde al requerimiento de la clase y se traduce en un pensamiento superficial.

En el caso de **acciones de interacción eficaces** para promover el pensamiento en los procesos de *motivación- atención* se encontró que:

Cuando la interacción se basa en conocimientos sólidos que se reconstituyen con la participación activa de los estudiantes, éstos confirman lo que saben, conllevando a que se manifiesten interesados y atentos.

- b) Respecto del proceso de *recuperación-transferencia*, se pudo observar que es dependiente del ciclo anterior ya que si la producción de ideas fue confirmada durante el proceso de *atención- motivación*, se facilita la producción de pensamiento durante la *recuperación- transferencia*. Al respecto, se pudo observar que **aspectos que no favorecen** este proceso son:

Una débil interacción está dada por la tendencia del docente de “producir por el estudiante” la asociación de ideas previas al nuevo conocimiento, para la elaboración de una nueva representación mental correspondiente a la profundización de un área del conocimiento; cuando el estudiante no realiza este ejercicio de forma autónoma le resta comprensión a los nuevos conceptos ya que las ideas para su elaboración fueron “prestadas” por el profesor quien significó a partir de su propio código. Cualquier comprensión se facilita por la significación otorgada al hecho que se requiere comprender, desde el que aprende. En esta circunstancia cuando se quiere operar cognitivamente sobre la tarea comienzan las dificultades, ya que la autonomía requerida se refiere a la capacidad de trabajar con conceptos comprensibles.

Preguntas de nivel asociativo no favorecen el pensamiento hacia la configuración del conocimiento escolar ya que este requiere de la explicitación para la construcción de representaciones mentales que operan en el pensamiento simbólico.

Las situaciones de la vida cotidiana actúan como decodificadores de la nueva situación que ayudan a significarla, cuando la situación de aprendizaje no las considera se les resta la posibilidad de significar y comienzan las dificultades para abordar la tarea.

Las situaciones de la vida cotidiana actúan como decodificadores de la nueva situación que ayudan a significarla, cuando la situación de aprendizaje no las considera se les resta la posibilidad de significar y comienzan las dificultades para abordar la tarea.

El docente presenta ideas desordenadas provocando confusión cognitiva a los estudiantes, ello pone la relevancia sobre la necesidad del pensamiento organizado del profesor para colaborar con el pensamiento relacional de sus estudiantes. Esquema mental confuso del docente impide el despliegue cognitivo de los estudiantes.

Cuando la situación de enseñanza no se focaliza en generar ideas relativas a la demanda curricular, el estudiante se distrae, producto de la débil interacción para apoyar las relaciones de pensamiento que se requiere propiciar a nivel de pensamiento en relación a la meta curricular.

Cuando no hay explicaciones, sino una declaración, las explicaciones contienen juicios relacionales entre ideas con énfasis en la comprensión de dichas

relaciones; lo que asegura que los alumnos comprenden las tareas, ya que consolidan la conceptualización.

Actividad que redundante en pensamiento asociativo, impidiendo el pensamiento complejo, afecta la comprensión sobre la configuración de representaciones mentales, al abordar la tarea de transferencia lo que provoca que los estudiantes se sientan perdidos.

Aun cuando el docente no ha otorgado interacción para generar ideas necesarias sobre la situación de enseñanza, algunos estudiantes siempre tratan de otorgar comprensión a los requerimientos del docente y las ideas que generan suelen ser coherentes con su experiencia para la significación; el docente no se detiene a considerar estas ideas y sigue como si aquellas ideas “no tiene valor”.

Los materiales pueden ser escasos para acompañar la reflexión de los estudiantes, limitando la producción de ideas requeridas por la situación de aprendizaje.

El profesor pregunta, sin intención de interactuar con sus estudiantes, ellos producen ideas interesantes que pueden ser acertadas o erradas, lo que podría conducir a una profunda explicitación del conocimiento para confirmar o rechazar el pensamiento; sin embargo nada de ello se produce ya que el profesor realiza las preguntas sólo como “un trámite” de la clase y no con la finalidad de configurar representaciones mentales que aporten al pensamiento complejo.

El docente no interactúa con sus estudiantes, en función con la producción de ideas requeridas para consolidar el aprendizaje de la clase.

En el trabajo grupal los estudiantes se reparten tareas por lo que sólo uno de ellos queda demandado para desplegar pensamiento complejo, los otros integrantes del grupo sólo desarrollan pensamiento asociativo.

El docente aporta ideas incomprensibles ya que su extensión contiene mayor información de la que el estudiante puede asimilar, de una vez.

Aspectos **facilitadores de la interacción** son:

Cuando el docente tiene claro el OA configura situaciones coherentes con el despliegue del pensamiento requerido, lo que facilita la motivación-atención y recuperación-transferencia.

Buenas preguntas activan la producción de pensamiento complejo en el proceso de recuperación –transferencia, esto se consolida si en este momento aplica el proceso de recuperación-transferencia a más de un tipo de situación requiriendo de variadas actividades para activación de dicho desafío cognitivo.

La recuperación comprensiva a partir de las ideas de los estudiantes, sostiene el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos en el ciclo de la clase.

Frente a la ausencia de guía cognitiva del docente, los estudiantes pueden producir ideas cuando su situación contextual les provee de ideas para la decodificación del contenido curricular; ello se afecta cuando se carece de este contexto, por ello el docente es pieza clave ya que no siempre se tiene la situación contextual a favor.

La interacción docente confirma que las buenas preguntas, acompañadas de interacción que va consolidando hipótesis de los estudiantes y acompañando la profundidad de la generación de ideas ya que, normalmente se produce que la

interacción de este tipo va agregando ideas de mayor complejidad; captura la motivación y por tanto sostiene el interés de los estudiantes.

- c) Respecto del proceso *metacognitivo*, se observa como el más escaso de alcanzar en la clase; generalmente ello se debe a la debilidad de los procesos anteriores.

Respecto de **aspectos débiles de la interacción:**

Cuando el momento de recuperación y transferencia es débil, los estudiantes no pueden operar pensamiento metacognitivo. Muchas veces esto se relaciona con que este momento de recuperación- transferencia es abordado con pensamiento de nivel inferior fundamentalmente asociativo.

Solicitar trabajo de pensamiento metacognitivo, realizando la producción de recuperación- transferencia por los alumnos, ausente de interacción cognitiva; dificulta el despliegue de pensamiento de éstos.

Si bien todo objetivo de clase debe tener como aspecto constitutivo la formación personal, esta clase tiene además una demanda que implica la construcción de representación mental sobre contenidos curriculares que requerían ser consolidados al término de la clase, tanto para generar una nueva oportunidad de aprender consolidando la construcción intelectual; como para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

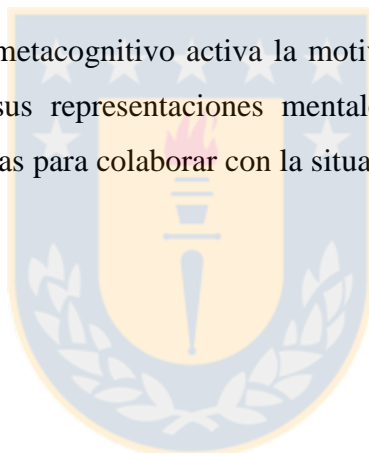
El docente resuelve las interrogantes de los estudiantes, restándoles independencia cognitiva. La situación problemática planteada por ellos se encontraba significada por su necesidad de conocer al respecto y pudo ser muy productiva a nivel de generación de pensamiento complejo ya que el código de significación contextual sólo requería la transferencia del código curricular, realizada por los propios estudiantes.

El docente no interactúa con sus estudiantes, en función con la producción de ideas requeridas para consolidar el aprendizaje de la clase.

En el trabajo grupal los estudiantes se reparten tareas por lo que sólo uno de ellos queda demandado para desplegar pensamiento complejo, los otros integrantes del grupo sólo desarrollan pensamiento asociativo.

Interacción que **propicia el pensamiento** metacognitivo:

Plantear desafío metacognitivo activa la motivación del estudiante, cuando este ha consolidado sus representaciones mentales ya que ellas le posibilitan la generación de ideas para colaborar con la situación problemática propuesta por el docente.





CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

CAPÍTULO IV.- CONCLUSIONES:

- La actuación docente en el proceso de interacción pedagógica influye de forma determinante el tipo de pensamiento que elabora el estudiante y su nivel de profundidad.
- La interacción pedagógica del docente resultó mayoritariamente poco efectiva para acompañar el desarrollo del despliegue de pensamiento de sus estudiantes.
- Cuando la interacción pedagógica de los primeros procesos auxiliares es débil, se debilitan los procesos posteriores.
- Todos los procesos auxiliares se implican y transitan con diferentes intensidades durante el aprendizaje, sin embargo; se puede distinguir interfaces de motivación-atención, recuperación-transferencia y metacognición.
- Respecto de los procesos de *motivación-atención*, regularmente dan inicio a la clase y el desafío es mantenerlos sostenidos durante el proceso de aprendizaje.
- Respecto del proceso de *recuperación-transferencia*, se pudo observar que es dependiente del ciclo anterior ya que si la producción de ideas fue confirmada durante el proceso de atención- motivación, se facilita la producción de pensamiento durante la recuperación- transferencia.
- Respecto del proceso *metacognitivo*, se observa como el más escaso de alcanzar en la clase; generalmente ello se debe a la debilidad de los procesos anteriores.
-

Proyecciones del estudio.

- Seguir configurando el proceso de interacción pedagógica para ampliar su comprensión, con lo cual se puede llegar a orientar el quehacer docente.
- Ampliar la comprensión del fenómeno de interacción pedagógica a establecimientos de diferentes dependencias administrativas.
- Ampliar el estudio de casos para poder hacer el estudio generalizable.

- Seguir explorando el juicio teórico que pueda sustentar comprensiblemente los juicios emitidos, para otorgar mayor validez.



BIBLIOGRAFÍA

- Bransford, J. B. (1999). *How People Learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C. : National Academy Press.
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Childs, J. (1956). *Pragmatismo y Educación*. Buenos Aires: Nova.
- Collins, A. (2006). *Cognitive apprenticeship*. New York: Cambridge University Press.
- De Sixte, R. (2006). *Un sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor – alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Edward, S., & Kosslyn, S. (2008). *Procesos Cognitivos, Modelos y Bases Neuronales*. Madrid: Pearson.
- Ferrater Mora, J. (1956). *Diccionario de Filosofía* (Quinta ed.). Buenos Aires: Sudamericana.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y Tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (1954). *¿Que significa pensar?*. Madrid: Trotta.
- Hessen, J. (1925). *Teoría del Conocimiento*. Santiago: Centro Gráfico .
- Jones, B., & Idol, L. (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale: Erlbaum .
- Lavados, J. (2012). *El Cerebro y la Ecuación*. Santiago de Chile: Taurus.
- Locke, J. (1690). *Ensayo Sobre el Entendimiento Humano*. Ciudad de México : Fondo de Cultura Económica .
- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago de Chile: Mide UC.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- McNeil, J. (1987). *Reading Comprehension. New Directions for Classroom Practice*. Brownstown: Harpercollins.

- Ministerio de Educación Chile- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco Para la Buena Enseñanza* (7ª ed.). Santiago, Chile: C&C Impresores Ltda.
- Novak, J., & Gowin, B. (1985). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). *Instructional discourse, student engagement, and literature*. Garden City: Research in the Teaching of English.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez, L. (2010). La transferencia en el proceso educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 85 - 89.
- S., N. R. (1988). *On improving thinking through instruction*. Washington DC : American Educational Research Association.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

