



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

“ANÁLISIS DE LOS MOMENTOS DE CIERRE EN
CLASES DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN 40
MUESTRAS DE EVALUACIÓN DOCENTE 2009”

Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y al
Título de Profesor de Educación Diferencial con mención en Trastornos del
Aprendizaje Específico y/o Retardo Mental

Profesora Guía: Elizabeth Donoso Osorio
Estudiantes: Katherine Álvarez Herrera
Melanie Cortez Soto
Isabel Estivales Núñez
Carolina Grose Lara
Lorena Merino Rubilar
Isidora Vásquez González

JULIO 2017

**La presente investigación se realiza en el marco del
Proyecto Fondecyt Regular
Nº 1160205**

Investigadora principal: **Carolina Iturra Herrera**
Universidad de Talca.

Co-Investigadoras: **Ivonne Fuentes Román**
Universidad de Playa Ancha

Elizabeth Donoso Osorio
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Agradecimientos

Como investigadoras deseamos agradecer primeramente a nuestra profesora guía Elizabeth Donoso por el apoyo entregado durante este proceso, por habernos facilitado material de análisis, resolver dudas, por realizar gestiones organizativas y por ser un apoyo emocional constante dentro de todo el proceso. Así como también a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso por entregarnos los espacios de trabajo y la bibliografía para llevarlo a cabo. Por otro lado, cabe agradecer el financiamiento económico de Fondecyt para nuestra investigación.

Se destaca además la disposición de Carolina Iturra por entregar las transcripciones de 40 muestras de la evaluación docente, en conjunto con los códigos de Fondecyt n°1160205 con motivo de análisis en nuestra investigación, facilitando de esta manera la comprensión de los datos entregados.

Por otro lado, nos gustaría agradecer también a Emilio Sánchez, quien en su visita a Chile, se dispuso a responder nuestras preguntas, siendo un aporte notable para esclarecer la importancia de nuestra investigación y motivándonos a indagar respecto al tema.

Finalmente, agradecer a cada persona que compone el grupo de investigación, que hicimos posible el resultado de ésta, al trabajar en base a una meta en común, permitiéndonos llegar al final de nuestro objetivo.

Katherine, Melanie, Isabel, Carolina, Lorena e Isidora

En primera instancia, me gustaría agradecer a Dios por darme una nueva oportunidad de ampliar mis conocimientos, realizándome como persona y profesional frente a lo que quise y quiero para toda mi vida.

A mi padre, por guiar cada uno de mis pasos, enseñándome que con la perseverancia se puede llegar mucho más lejos de lo que uno puede llegar a sospechar, demostrando que sin sacrificios no hay recompensa.

A mi madre, por destinar su tiempo al cuidado de mi hijo para yo poder entregarme de mejor manera a los estudios, enseñándome que las prioridades siempre traen algo mejor, y que nada influye cuando se está presente.

A mi hermana, por escuchar cada una de mis historias que ocurren dentro de las 4 paredes de un aula, compartiendo mi felicidad en cada uno de los logros alcanzados.

A mi compañero de vida Danilo, por entregarme su apoyo durante estos años de carrera, acompañándome en las noches de desvelo para lograr alcanzar mis objetivos, por ser parte importante de mis triunfos y alentarme a cumplir cada uno de mis sueños.

A ti, mi Renato hermoso, por acompañarme desde la guatita en el proceso de mi educación, por hoy ser mi meta final, quien guía cada uno de mis esfuerzos para mostrarme como un ejemplo a seguir y para enseñarte que todo en esta vida se puede lograr.

A esa estrella que me acompaña desde el cielo, estando presente en cada una de mis decisiones y empujándome a ser siempre una mejor persona.

Y finalmente a cada uno de los docentes que se cruzaron en mi camino, y que fueron motivo de apreciación y dicha para seguir en este hermoso mundo de la pedagogía.

Katherine Álvarez Herrera

A todas aquellas personas que han decidido ser un profesional de la educación, los docentes que buscan superarse y enriquecer su desempeño y los que se han encantado con esta bella profesión que requiere de pasión, dedicación y amor.

A mi madre Erika, por ser un apoyo constante en mi vida, entregando su amor incondicional a pesar de todos los obstáculos que se han presentado en nuestras vidas; por convertirse en una mujer fuerte, valiente y luchadora, que se ha vuelto una inspiración para mí. Te amo mamita.

A mi padre Ramón, por darme todos esos momentos inolvidables de niña, llenos de amor y felicidad, por convertirse en un hombre comprensivo, feliz y libre, por volverse un orgullo en mi vida. Te amo papito.

A mi hermana Cinthya, por ser más que una hermana sino que una luz que me ha guiado siempre, una persona en la que confío y admiro. Gracias por ser mi hermana, entregarme cariño, amor y cuidarme siempre. Te quiero mucho “Zintita”.

A mi hermano Christian, por ser más que un hermano sino que un pilar de fuerza y apoyo, un hombre con el que sé que contaré toda la vida. Gracias por llenar de bellos recuerdos como paseos, noches desveladas y conversaciones de puras locuras. Te quiero mucho “titito”.

A mi pololo Patricio, por ser la persona que llena de alegrías y aventuras mi vida, por darme tu cariño, apoyo incondicional y quererme tal cual soy. Gracias por llegar a mi vida de forma inesperada, llenándola de momentos, experiencias y amor. Te quiero mucho “guapito”.

Y finalmente, a todas las personas de mi familia que de alguna manera han influido en mi y me han hecho ser la persona que soy hoy. Muchas gracias a todos ustedes.

Melanie Cortez Soto.

Quisiera dedicar esta tesis a mi papito, Hugo Estivales, quién si bien no se encuentra presente físicamente en este mundo, se encuentra en mi corazón y en mis mejores recuerdos. Gracias por ser mi modelo a seguir, por enseñarme con el ejemplo, por mostrarme lo bueno y malo de la vida, por siempre incitarme a estudiar, a ser mejor de lo que tu pudiste y a aprovechar las oportunidades que no tuviste. Gracias por educarme con amor, con cariño y respeto. Gracias por nunca rendirte en la vida y por estar siempre junto a mí.

Agradecer además a mi mami, Isabel, por ser mi mejor amiga por sobre mi madre, por darme consejos y levantarme cada vez que caía. Por sacar nuestra familia adelante hasta en los momentos más difíciles y por apoyar hasta la decisión más desalmada que he tenido. Gracias por nunca cortarme las alas y siempre incentivarme a seguir mis sueños por sobre todas las cosas.

A mi familia, especialmente a mi abuelo Bernardo y a mis tíos Eugenio, Bernardita, Verónica y Jorge. por ser un apoyo, tanto financiero, como emocional en mi proceso de educación, no solo hacia mí, sino que también hacía mi madre, por ponerme los pies en la tierra, por cada consejo personal y profesional, por todas las charlas después de almuerzo, donde me bajaron a la realidad y me ayudaron a continuar el camino.

A mis amigos, de Los Andes y de la Universidad, a cada uno que me soportó durante estos años, a los que siempre estuvieron ahí cuando la situación se volvió difícil y que me dieron los ánimos para salir adelante, en especial a Francisca, Isidora, Karina y Carolina, gracias por escucharme por horas, por el apoyo, los abrazos y las risas, principalmente por nunca dejarme tocar fondo.

Agradecer, finalmente, a los profesores que me acompañaron durante el transcurso de mi formación, por su comprensión y flexibilidad, que me permitió sacar adelante las asignaturas, ampliar mi conocimiento y finalizar este proceso.

Isabel Estivales Núñez

Agradecer en primer lugar a mi familia, particularmente a mis padres, por su continuo esfuerzo y confiar en cada uno de los pasos que he dado, en su constante aliento y en sus ganas de que pueda cumplir mis sueños.

A mi madre, por ayudarme a escalar cada montaña cuando ésta se hacía empinada, por estar en los momentos más difíciles en los cuales deseaba desertar, visitarme cuando me vieras flaquear o perder la esperanza a mí. También por motivarme a tener dos menciones, diciendo que soy capaz de todo y que nunca me conformara con lo que el resto podía, porque si uno lo desea consigue cualquier meta sin importar su dificultad. De igual forma, por su constante preocupación por mi alimentación, amor y cuidados al dejarme estudiar lejos del amparo de sus manos. A mi padre, por ser mi compañero indiscutido, jamás dudaste de mis capacidades y me alentaste a continuar, siempre diciendo que no existen los problemas, que siguiera adelante con una sonrisa y ayudándome en cada aspecto de mi vida. A ustedes, que me han acompañado durante años, en cada una de mis derrotas y triunfos, sintiéndose orgullosos de lo que su hija eligió como profesión y diciéndole a cada uno de sus conocidos que su hija era profesora. Ustedes son mi mejor orgullo y ejemplo para saber que todo se puede alcanzar, que la convicción personal mueve montañas y que el esfuerzo que uno coloque en el trabajo siempre dará frutos de alegría y satisfacción.

A mis amigos, gracias por escuchar, dar su consejo y ser parte de mi vida. Gracias a Bárbara, por ser mi mejor compañera y hermana, entregarme su cariño, comprensión y saber que seguirás siendo parte de mi vida. A Francisco, por ser un pilar importante durante todos estos años, por su ayuda y su frase “tú puedes lograr todo lo que te propones”, gracias por tu cariño y seguir estando ahí en cada momento. A Isidora e Isabel que fueron indispensables mi último año, por mostrarme su amistad y afecto. Por último, dedicar este trabajo a quienes aportaron su granito de arena para ayudarme a ser la persona de hoy y a Joaquín, mi ahijado, ya que te volviste mi estrella e incentivo para continuar logrando más.

Carolina Grose Lara

Luego de un trabajo de investigación tan largo y lleno de sensaciones que transitan durante el desarrollo de esta tesis, me es inevitable querer agradecer a las personas que me han apoyado tanto emocionalmente, para mantenerme con la convicción de alcanzar los objetivos que culminan con esta tarea; así como además económicamente, siendo indispensable para facilitar las cosas. Por ello, es para mí un placer utilizar este espacio para ser justa y consecuente con ellos, expresándoles mis agradecimientos.

Quiero agradecer de manera especial y sincera a mi madre y hermanos, por comprender el tiempo que he quitado de compartir con la familia. Estando consciente y convencida que los esfuerzos y ejemplos que he recibido de Uds. me han conducido a ser una buena persona y a actuar en consecuencia con los valores que me han entregado, considerándolos mis grandes formadores, tesoro y sostén, quienes me brindan templanza y tenacidad.

Esta experiencia trajo consigo compartir con un grupo de personas tan diverso, quienes me permitieron desde un comienzo integrarme a este grupo de trabajo, en donde nos proyectamos metas y convicciones hacia un mismo objetivo. En el camino, me gané más que una compañera de trabajo, a una amiga, con quien pude compartir la experiencia de forma más cercana, quien a su vez, me brinda apoyo emocional y gratos momentos de alegría.

Por último y no por eso menos importante, quiero agradecer a mi pololo Julio, quien ha tenido la paciencia de esperarme cada fin de semana, entregarme tiempos de desconexión, alegría, risas, salidas, comilonas y grandes momentos que me llenaron de amor para iniciar cada semana con todas las ganas de seguir adelante y continuar trabajando en los objetivos y proyecciones de vida.

Lorena Merino Rubilar

En primer lugar, quiero dar gracias a mi familia: Mi hermana Ignacia, mi hermano Franco, mi padrastro Juan y mi madre Claudia por escucharme, aconsejarme y estar conmigo cuando más lo necesitaba, así como también por escuchar todos algún avance, experiencia de práctica o algo nuevo que aprendí y ñoñamente quería compartir con ustedes.

Gracias mamá por ser un pilar fundamental para mí, junto con ser el mejor ejemplo de profesora que tengo desde chiquitita, por ser quien me inspiró a ser profesora y dedicarme a la maravillosa tarea de educar. Si bien este proceso no fue fácil, agradezco enormemente que nunca me dejaras caer, por insistir que nunca me rindiera, pero que sí diera todo de mí y me sintiera satisfecha con ello. ¡Te amo, nuevamente gracias, te admiro demasiado!

Quiero agradecer también a mi pololo Ignacio por estar presente y ser un apoyo incondicional durante mi formación, por ser mi mejor amigo, mi cómplice, por ser quien sacaba mis mejores sonrisas en los momentos más complicados, gracias por los mensajes de apoyo cuando era necesario quedarse trabajando hasta tarde y por acompañarme en los mejores y peores momentos. Gracias mi amor por confiar y creer en mí. También quiero agradecer a mis amigas Isabel y Carolina por ser un apoyo importantísimo durante este proceso, gracias por todas las risas, gracias por ayudarme tanto en lo académico como en lo cotidiano, gracias por los maravillosos momentos juntas. ¡Gracias por tanto lindas!

Finalmente, considero que somos el resultado de todas las experiencias que hemos vivido. Es por ello que quiero agradecer las miles de instancias maravillosas que logre vivenciar en las distintas aulas durante mi proceso de formación docente, así como también a los estudiantes que tuve la suerte de conocer y que poco a poco fueron reafirmando la hermosa profesión que elegí y volviéndome cada vez una mejor profesora.

Isidora Vásquez González

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	4
1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.	5
1.2 PREGUNTAS LA INVESTIGACIÓN	8
1.2.1 Pregunta rectora.....	8
1.2.2 Preguntas específicas	8
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
1.3.1 Objetivo general.	9
1.3.2 Objetivos específicos.....	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	10
2.1. EVALUACIÓN DOCENTE.....	11
2.2. LA METODOLOGÍA DOCENTE: EL CONTEXTO DE LA PLANIFICACIÓN.	13
2.3. LA PLANIFICACIÓN: EL CONTEXTO GENERAL DEL CIERRE DE LA CLASE.....	15
2.4. APRENDIZAJE: PROCESOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS QUE INTERVIENEN.	25
2.4.1. Revisión conceptual de aprendizaje.....	25
2.5. ANDAMIAJE, MEDIACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN: SU VINCULACIÓN CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE	40
2.6. PARTICIPACIÓN E INTERACCIÓN EN EL AULA	46
2.7. COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LA ASIGNATURA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	50
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	56
3.1. PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
3.2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.	57

3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	58
3.4. POBLACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y MUESTRA.	60
3.5. PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.	61
3.6 TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	77
3.7 VALIDEZ DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	78
3.7. CARTA GANTT.....	81
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	86
4.1 TIEMPO DESTINADO AL CIERRE DE LA CLASE	88
4.2. TIPOS DE CIERRE	91
4.3. CONSTRUCCIÓN DEL CIERRE.....	94
4.4. CARACTERÍSTICAS DEL CIERRE	105
4.5. TIPOS DE PREGUNTAS REALIZADAS EN EL CIERRE DE LA CLASE.....	112
4.6. PARTICIPACIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES EN EL CIERRE DE LA CLASE.	120
CONCLUSIONES	130
LIMITACIONES	134
PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
WEBGRAFÍA	141

RESUMEN

En el contexto educacional chileno, los docentes son evaluados constantemente en búsqueda de fortalezas y barreras que les permita al Ministerio de Educación mejorar el sistema educacional y el proceso de formación de los profesores de país, por lo que se realiza la Evaluación Docente, con ello el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), dentro de sus proyectos, realiza investigaciones donde se evalúan diversas áreas de las prácticas del profesorado, como en este caso el cierre de la clase. En ese sentido y debido a la escasa información que se tiene sobre el momento de cierre, ésta investigación, busca conocer el cómo realizan el proceso de finalización de actividades de las clases de 40 profesores, muestras extraídas de la evaluación docente del año 2009, ya que considera pertinente conocer las prácticas que se realizan hasta el momento, por lo que se realiza el análisis de estas muestras, abarcando tiempos, tipos, características y participación del docente y los estudiantes en esta parte de la clase.

Los cierres analizados están compuestos principalmente en base al contenido trabajado durante el desarrollo de una clase, por sobre el trabajo metacognitivo, el cual es uno de los aspectos relevantes dentro de la investigación. Asimismo, existe menor cantidad de tiempo dedicado a la finalización de la clase en comparación con el desarrollo y el inicio de la misma, dentro del que se encuentran las principales características que presentan los cierres realizados por cada docente, así como también elementos relevantes en la interacción entre los profesores y estudiantes en este momento.

Palabras claves: Cierre, Momento de la clase, Evaluación docente, Estudiante, Profesor, Interacción, Participación, Metacognición

ABSTRACT

In the educational Chilean context, teachers are evaluated constant in search of strengths and barriers that allows them Ministry's Education to improve the educational system and teachers formation's process of the country, by what is realized the Educational Evaluation, with the National Fund of Scientific and Technological Development (FONDECYT), inside his projects, realizes investigations where diverse areas are evaluated of the professorship's practices, in this case the closing of the class. In this sense and due to the scanty information that there is about the closing's moment, this investigation, seeks to know how the teachers realize the activities of ending's process of the classes of 40 samples, extracted from the educational evaluation of the year 2009, since is considered pertinent know how the practices are realized up to the moment, by what is realized the analysis of these samples, including times, types, characteristics and participation of the teacher and the students in this part of the class.

The analyzed closings there are composed principally on the basis of the content worked during the development of a class, above of the metacognition work, which is one of the relevant aspects inside the investigation. Likewise, is dedicated minor quantity of time to the ending of class in comparison with the development and beginning of the same one, Inside there are find of the principal characteristics that present the closings realized by every teacher, as well as also relevant elements in the interaction between the teachers and students at this moment.

Key words: Close, Moment of the class, Educational evaluation, Student, Teacher, Interaction, Participation, Metacognition.

INTRODUCCIÓN

El tema de la presente investigación nace de la necesidad de conocer lo que ocurre al momento de dar por finalizada una sesión de clase destinada a la comprensión de textos. Este momento de acuerdo a Martinic y Vergara (2007), es entendido como la finalización de la clase la cual puede estar marcada por una frase del docente o simplemente el timbre del recreo.

Los autores Smith y Ragan (1999), citados en Feo, R (2008), entregan un aspecto no mencionado por los dos autores anteriores, haciendo referencia a que es en este momento de la clase donde el docente debe asegurarse de que los educandos hayan comprendido el contenido trabajado, para así tener claridad de que estos puedan tener un aprendizaje significativo.

A nivel nacional se conoce este momento de finalización de la clase como momento didáctico de cierre. De acuerdo al Ministerio de Educación (2017) este momento de cierre es visto como una fase que abarca un periodo de tiempo breve y donde se espera que los alumnos integren el contenido y la utilidad del mismo. A pesar de que se menciona que debe abarcar un periodo breve de tiempo, esta entidad hace referencia a que el cierre es central dentro de la totalidad de la clase. La importancia de este momento recae en que su función, de acuerdo a Rodríguez (2011), es una fase que donde se comprueba la integración de los contenidos a los conocimientos previos, donde se valoran los conceptos nuevos y se abren nuevas interrogantes que den paso a nuevos conocimientos.

Este momento de cierre de la clase es antecedido por otros dos momentos didácticos: el momento de inicio de la clase y el momento de desarrollo de la clase. En este marco de organización de los momentos didácticos de una clase,

es que la presente investigación tiene por propósito analizar los procesos de cierre que se llevan a cabo en las clases destinadas a la comprensión de textos en cursos de quinto a octavo año básico, buscando identificar el tiempo destinado a este momento en particular y ahondando en los tipos de cierre que se realizan, distinguiendo las actividades que más se repiten, así como los tipos de preguntas a los que recurren los docentes para realizar el cierre de la clase. Otro aspecto que nos interesa conocer es la participación que tienen profesores y estudiantes en este momento de cierre de la clase y la relación existente entre el objetivo de la clase y el proceso de cierre realizado.

Una de las motivaciones principales para la realización de esta investigación es la búsqueda de patrones en el momento de finalización de una clase en especial en lo que respecta a los intercambios propios que acontecen entre el profesor y sus alumnos; patrones que orientan la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con el propósito de aportar a posibles mejoras.

Para llevar a cabo esta investigación, se recurrió a 40 muestras de profesores de la Evaluación Docente del año 2009. Estas muestra, se obtienen en el marco del Fondecyt Regular N° 1160205. Para el análisis de estas muestras se recurrió a los hallazgos de Sánchez (2010) quien aporta un sistema de análisis que permite indagar acerca de qué se hace en el aula y cómo se hace y de Iturra (2013) quien aporta códigos para el análisis de las clases de comprensión de textos.

Por tratarse de un estudio descriptivo, esta investigación, se encuentra bajo un enfoque mixto, puesto que en este se integran las perspectivas cuantitativas y cualitativas, logrando obtener las ventajas de ambas y realizar un análisis en donde se complementan los datos y formas de presentarlos, pudiendo interpretar y a la vez sistematizar la información recogida. Es por ello que se utiliza la triangulación como una estrategia que permite comparar los datos desde diferentes perspectivas, continuando con la línea del enfoque planteado.

El marco teórico de esta investigación comprende una revisión teórica que abordará temáticas como evaluación docente, metodología docente y la planificación de la clase, las cuales contextualizan a la temática central de este análisis. Luego, se abordan elementos que son influyentes dentro del momento de cierre, que guardan relación con aspectos que se desean visualizar en esta revisión como el concepto de aprendizaje, los procesos cognitivos y afectivos, el andamiaje y retroalimentación y la participación e interacción que se genera dentro de esta fase de la clase. Finalmente, se aborda en términos generales algunos aspectos teóricos referidos a la comprensión de textos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, lo cual se encuentra enfocado a visualizar la base de los contenidos y aprendizajes esperados en los niveles de comprensión que se plantean en la bases curriculares; siendo esta temática la que se aborda, puesto que es el contexto de donde surgen las muestras analizadas.

CAPÍTULO I

1.1. Antecedentes del problema.

Banz (2008), nos insta a generar una relación pedagógica diferente y una organización escolar distinta a la actual. La autora, toma como referencia lo planteado por el Ministerio de Educación, donde se propone un marco curricular en el que el principio es que el aprendizaje requiere de una nueva forma de trabajo pedagógico centrado en tres aspectos esenciales: la actividad de los alumnos, sus características y sus conocimientos previos. Para ello, se requiere que los procesos de enseñanza avancen desde una enseñanza escolar predominantemente lectiva, a una enseñanza basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos con diseño de actividades orientadas al desarrollo de destrezas y capacidades como descripción, clasificación, análisis, síntesis, capacidad de abstracción, por nombrar algunas. Específicamente, la autora mencionada anteriormente, alude a un proceso de enseñanza en el que se lleva a los estudiantes progresivamente a cumplir objetivos, metas, a empoderarse de un rol y asumir las responsabilidades que este proceso de enseñanza trae consigo. En este marco, es que surge una de las preguntas de esta investigación centrada en cómo se organiza una clase en torno a los tres momentos didácticos considerando estos desafíos.

A partir del principio antes señalado, el MINEDUC (2017) espera que los docentes organicen sus clases de acuerdo a determinadas orientaciones dirigidas a la planificación, desarrollando actividades que contemplen un *inicio* donde se planteen estrategias que favorecen el acercamiento hacia este nuevo conocimiento; *desarrollo* donde se presentan contenidos y *cierre* donde el profesor, como guía del proceso, sistematiza lo aprendido e intenciona momentos de metacognición, promoviendo de esta manera el aprendizaje significativo de los estudiantes y haciendo efectivo el cumplimiento del objetivo propuesto al inicio de cada clase.

En el marco, la conceptualización y los aportes teóricos en torno a los momentos didácticos de la clase, comienzan a intencionarse con más fuerza en Chile a partir de la estrategia LEM (Lectura, Escritura y Matemática) en el año 2004, pero sólo en los cursos de primero a cuarto año básico. De igual manera, se considera importante para la construcción de una clase, la utilización de la metacognición en el aula como elemento final en la planificación. Educarchile (MINEDUC, 2017:1) la define como “Un proceso que hace uso del conocimiento que se tiene de sí mismo para comprender los procesos que ocurren durante el aprendizaje” es por ello que requiere que el estudiante conozca cómo ocurre su propio aprendizaje, fomentando así su propia autonomía, disciplina y motivación.

Estos últimos conceptos favorecen la realización de clases donde los estudiantes puedan sentirse implicados en los contenidos junto con la oportunidad de evaluar su propio aprendizaje, evidenciando si realmente lograron aprender lo que se espera de ellos. Este proceso se lleva a cabo mediante preguntas como; ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué les gustó de la clase? Con preguntas como éstas, el docente da paso a cerrar la clase, sintetizando en conjunto con los estudiantes, los principales aprendizajes. Es por ello, que Granados et. al. (2010) indica que se intenciona al estudiante a identificar los contenidos que adquirió durante la apertura y el desarrollo de esta. Es por ello, que el profesor debe propiciar que el estudiante identifique los contenidos que se construyeron, realizando así una síntesis de sus aprendizajes.

Relacionado con lo anterior, parte importante del cierre de una clase corresponde a la interacción entre docente y estudiante, la cual es entendida según De Suárez (2008:5) como “la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares, porque su fin es por una parte la enseñanza y, por la otra, el aprendizaje”. Esta actividad comunicativa permite generar

un diálogo entre el profesor y el estudiante, guiando de esta forma a los educandos a realizar un proceso metacognitivo y de síntesis de los aprendizajes. Ligado a la interacción se encuentra la participación, donde Murcia en Prieto (2005:28) la entiende como “un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el proceso de toma de decisiones y compromiso de la comunidad en la gestación y desarrollo de acciones conjuntas”. A partir de lo anterior, se entiende que la participación activa de los alumnos es lo que permite que se generen los espacios necesarios para que estos logren resolver sus inquietudes y puedan internalizar los aprendizajes, además de establecer el diálogo con el profesor.

Frente a lo anterior, el objetivo de la presente investigación se dirige hacia un elemento específico a analizar, el cual corresponde a la fase final de los 3 momentos de una clase previamente mencionados.

El Ministerio de Educación (2017), aporta orientaciones acerca de cómo iniciar una clase (activando los conocimientos previos de los estudiantes) o cómo desarrollarla adecuadamente mediante actividades y estrategias, sin embargo, del tercer momento, no se proporcionan indicadores o pautas que guíen u orienten el cierre, si bien, esta entidad menciona un tiempo estimado de entre 5 a 10 minutos, se mantienen las interrogantes sobre los procedimientos que se deben llevar a cabo, criterios a considerar para su estructura, la participación que debe tener el estudiante o cuáles son los tipos de preguntas que deberían realizarse para llevar a cabo el cierre.

Respecto al tiempo dispuesto para cada momento de la clase, se tiende a dedicar menor cantidad del total en la finalización de ésta, priorizando de este modo el desarrollo y el inicio de las clases.

A partir de lo antes señalado es que se hace necesario conocer cómo se desarrolla actualmente el momento de cierre de la clase, es por ello, que el objetivo de la presente investigación se centra principalmente en la fase final de los tres momentos de una clase, esto es, en el momento didáctico del cierre de la clase de comprensión de textos, en el entendido que es un área donde se trabajo el desarrollo de destrezas en forma permanente desde el inicio del proceso de enseñanza

1.2 Preguntas de investigación.

1.2.1 Pregunta rectora.

¿Cómo realizan los docentes los procesos de cierre de una clase de comprensión de textos de 5to a 8vo año básico en una muestra de 40 profesores pertinentes a la Evaluación Docentes 2009?

1.2.2 Preguntas específicas

¿Cuánto tiempo destinan los docentes para realizar el cierre de la clase de comprensión de textos?

¿Cuáles son los tipos de cierre contenidos en las muestras analizadas?

¿Cuáles son elementos que abordan los docentes en los cierres de las muestras?

¿Qué características se encuentran en los cierres analizados?

¿Qué tipo de preguntas utilizan los docentes para realizar el cierre de la clase?

Según las muestras ¿Quién es el participante más activo dentro del proceso de cierre?

1.3 Objetivos de la investigación.

1.3.1 Objetivo general.

Analizar los procesos de cierre implicados en el área de comprensión de textos que realizan los docentes con estudiantes de 5to a 8vo año básico en la Evaluación Docente del año 2009.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Definir cuánto tiempo destinan los docentes para realizar el cierre de la clase.
- Clasificar los tipos de cierre que se encuentran en las muestras analizadas.
- Distinguir las actividades que más se repiten en el cierre de una clase.
- Categorizar los tipos de preguntas que utilizan los docentes para realizar el cierre de la clase.
- Identificar el proceso de participación dentro del cierre de la clase, los tipos y características.
- Analizar la relación existente entre el objetivo de la clase y el proceso de cierre realizado.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordarán los elementos centrales del proceso de la Evaluación Docente, enfocándonos en los distintos instrumentos con los que se lleva a cabo, para posteriormente enfocarnos en la metodología docente. Asimismo, conoceremos los tres momentos que tiene la clase para enfocarnos principalmente en uno de ellos, el proceso final: El cierre. Se podrá encontrar además un apartado sobre planificación, buscando comprender su importancia para la realización de una clase, para continuar hablando sobre aprendizaje y los procesos tanto cognitivos, como afectivos que se ven involucrados. De igual manera, se considera importante mencionar el andamiaje y la retroalimentación como procesos que se deben llevar a cabo dentro de la clase, siendo esta última relevante en el último momento de la clase, para finalizar el capítulo haciendo énfasis en la participación e interacción en el aula de clases.

2.1. Evaluación Docente

Para comenzar, es importante contextualizar de dónde provienen las muestras que serán analizadas, por lo cual debemos conocer qué es la Evaluación docente. Según indica Docentemás (2017), página asociada al Ministerio de educación, en Chile se realiza una evaluación del desempeño nacional docente a través del Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), la que es de carácter obligatoria para los docentes que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país, con el objetivo de fortalecer la profesión docente y contribuir a la mejora de la calidad educativa. Esta evaluación alcanza diversas áreas docentes, tales como Enseñanza básica, Educación media, Educación parvularia, Educación especial y Educación para adultos.

Para que pueda ser ejecutada, el Ministerio de Educación encargó la asesoría técnica del Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE UC), desde el cual se constituye el equipo de docentes responsables de desarrollar acciones o materiales requeridos como aspectos técnicos u operativos. Asimismo,

deben encargarse de construir y validar los instrumentos que constituyen la evaluación docente, entre los que se cuenta el **Portafolio**, donde el docente evidencie su mejor práctica pedagógica, tanto mediante evidencia escrita, como con una grabación de una clase, la **Pauta de autoevaluación**, basada en los criterios del Marco para la Buena Enseñanza donde el docente debe reflexionar sobre su práctica y evaluar su desempeño profesional, una **Entrevista por un evaluador Par** en base a seis preguntas y además **Informes de Referencia de Terceros** donde evalúan Director y Jefe UTP sobre la práctica del docente. Asimismo, se llevan a cabo estudios piloto de los instrumentos, a modo de asegurar pertinencia, validez y confiabilidad.

Los profesores son evaluados cada cuatro años y en caso de obtener un resultado insatisfactorio vuelven a ser evaluados al año siguiente. Si se obtiene un resultado básico deberá ser evaluado nuevamente en un periodo de dos años. En estos casos, las comunas reciben recursos para implementar planes de superación profesional, es decir, acciones de apoyo para promover la superación de las debilidades detectadas en su desempeño. Por otro lado, si el resultado es competente o destacado, se puede postular a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) rindiendo una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Conforme el resultado, se puede obtener un beneficio económico por un periodo de dos a cuatro años.

Manteniendo la misma línea sobre el proceso de evaluación docente, se indica en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008:11-16) que existen diversos dominios e indicadores que han de ser una guía para el quehacer de los docentes. Específicamente el Dominio D corresponde a Responsabilidades profesionales, donde se explicitan las acciones que ha de realizar un profesor tanto en el aula como fuera de ella. Un elemento a destacar, corresponde al proceso de autoevaluación que se realiza de forma implícita por los docentes, donde se indica que el profesor “reflexiona consciente y sistemáticamente sobre

su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes” demostrando que una auto-evaluación puede realizarse además sin una calificación junto con que la educación se encuentra en constante proceso de cambio según el contexto y situación de sus alumnos. De igual forma se indica que es necesario que el docente “Maneje información actualizada sobre su profesión, sistema educativo y las políticas vigentes” razón por lo cual es necesaria la constante actualización tanto de metodologías y estrategias por cuanto éstas van evolucionando y modificándose con el tiempo.

Como se mencionó anteriormente, la evaluación docente es el instrumento que sustenta las muestras, sin embargo, para comprender que hay más allá de esta evaluación, por lo que es necesario conocer las metodologías que utilizan los docente en las clases que fueron evaluadas al año 2009, para llegar finalmente al momento del cierre de una clase.

2.2. La Metodología docente: El contexto de la planificación.

Previo a la realización de una clase, debe llevarse a cabo un proceso de planificación de objetivos y actividades coherentes a la realidad educativa en la cual se está inmerso. Estos últimos años las instituciones educativas apuestan por un modelo de enseñanza basado en desarrollar un conjunto de competencias de las cuales se encuentran las de carácter pedagógico, socio-profesional y actitudinal. Para Weinert en Cano García (2011) se conciben estas competencias como una habilidad respecto a un dominio básico que comprende regulación, monitoreo y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de esta habilidad. Por su parte, Fernández (2005) la define como el conjunto de competencias vinculadas con la profesión docente, conformando todas aquellas tareas relacionadas con una enseñanza de calidad y un referente para la formación y desarrollo profesional. Aquellas competencias con las que cuenta el profesor para realizar sus clases, le brinda un soporte al profesional para la toma de decisiones,

teniendo repercusiones sobre el modo de trabajo con los estudiantes, desde la organización de los espacios tanto dentro como fuera del aula, hasta la conformación de grupos de trabajo. Estas competencias metodológicas o estrategias instructivas como lo llaman otros autores, forman parte de los conocimientos y destrezas que los docentes deben poseer.

Entonces, al hablar de método, se dejará en claro que es un constructo amplio, en donde se manifiestan múltiples componentes como la forma de abordar los contenidos, los estilos de organización del grupo de alumnos, el tipo de tarea o actividades, el estilo de relaciones entre las personas, etc. Tomando las palabras de Zabalza (2011), nos dice que la metodología supone no sólo determinar cuáles van a ser las actividades que van a hacer con los estudiantes sino que asumir bajo qué enfoque se va a plantear ese trabajo conjunto. Es por ello, que la enseñanza está compuesta por métodos que conforman distintos grados de participación del profesor y del estudiante, como lo es la enseñanza en pequeños grupos de trabajo estructurados y controlados por el docente o bien el profesor puede intervenir solo ocasionalmente. Para ello, es que se debe tener claro las variables para los diferentes objetivos que se propone el docente, como el grupo de trabajo, las características de la asignatura, los objetivos formativos propuestos y en particular las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos.

Lo anteriormente mencionado nos entrega una visión de lo complejo que supone la elección del método de enseñanza para los distintos objetivos propuestos por el docente. Sin embargo, no se puede hablar de buenos o malos métodos ya que cada uno de ellos tiene sus ventajas e inconvenientes en función de lo que se pretende lograr, y generalmente es la composición de estos con lo que se obtienen mejores resultados. Es así, que no se debe hablar de buenas o malas metodologías de trabajo, ya que cada una de ellas presenta virtudes y pueden

resultar funcionales o no según cuál sea la naturaleza del contexto, los estudiantes, el objetivo y el estilo de trabajo a desarrollar.

Navarro (2009) utiliza un registro con alrededor de 30 métodos de enseñanza, incluidas sus variaciones. Estas pueden organizarse mediante tres categorías principales: Métodos de enseñanza basados en las distintas formas de exposiciones magistrales, Métodos orientados a la discusión y/o el trabajo en equipo, y métodos fundamentados en el aprendizaje individual. Por tanto, se puede decir entonces que los métodos docentes empleados dependerá en gran parte del desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Dentro de este contexto, los docentes deben establecer por escrito las metodologías que se utilizarán en la clase, por lo cual se realizan planificaciones constantes donde se evidencian están prácticas. Para ello revisaremos lo expuesto por algunos autores sobre la planificación a continuación.

2.3. La planificación: El contexto general del cierre de la clase

Los profesores son quienes se encargan de organizar los tiempos, distribuir los contenidos y aprendizajes que los alumnos deben adquirir a lo largo del año escolar, para ello realizan planificaciones que les permiten tener una visión ordenada de lo que van a realizar en cada clase, con la finalidad de optimizar el tiempo y maximizar los recursos necesarios para cumplir con los objetivos planteados. Es por ello que se lleva a cabo un proceso de organización y secuencialización de actividades que permiten guiar al docente sobre los contenidos a enseñar, materiales a utilizar, así como también concientizar sobre diversas efemérides que se celebran durante el año en un establecimiento educativo permitiéndole a este anticipar situaciones imprevistas y cumplir de mejor manera los objetivos de aprendizaje propuestos para sus estudiantes. Gracias a la planificación, los docentes logran desarrollar su clase en torno a

momentos didácticos de enseñanza, como el inicio, desarrollo y el cierre, los cuales tienen una cantidad de tiempo aproximado para su realización y una estructura tradicional de ejecución.

En relación con lo anterior, la planificación es entendida como: “ Un elemento central en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de los estudiantes. Permite maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos necesarios para lograr los aprendizajes que se debe alcanzar.” (MINEDUC, 2017:1)

Asimismo, Clark Y Dunn (1991); Freiberg y Driscoll (1992); Parker y Jarolimek (1997) citados en Jhonson, A. (2003:23), hacen referencia a que “una planificación inteligente vincula el currículum a las peculiaridades de la enseñanza, permitiendo una instrucción con metas claras y enriqueciendo la posibilidad de organizar lecciones eficaces (...) también ayuda a que el maestro comprenda el contenido de la lección”.

En relación al párrafo anterior, según Flórez (2012:1) se define la planificación como: “Un trazado general de los aprendizajes que se espera lograr en un lapso amplio de tiempo, asegurando al mismo tiempo la cobertura curricular del subsector”. De este modo, las clases se encuentran organizadas para que puedan efectuarse los contenidos obligatorios solicitados por el Ministerio de Educación. Del mismo modo, al encontrarse diversas orientaciones curriculares para llevar a cabo la enseñanza, estas pueden ser flexibilizadas y adaptadas entorno al contexto educativo presente y a las metodologías que los docentes consideren mayormente pertinentes según sus estudiantes. Para planificar, se debe tener en cuenta el tiempo real disponible para la realización de la clase, ya que las actividades de aprendizaje deben ser confeccionadas en un tiempo específico generalmente separado en bloques pedagógicos de 45 minutos. De igual manera, requiere una organización mental del docente en base a los

objetivos, actividades, metodologías de enseñanza y el modo evaluativo para evidenciar niveles de logro en la diversidad de estudiantes.

El Ministerio de Educación de Chile (2016) también plantea que la planificación puede ser considerada como una práctica en la que se deben tomar decisiones en forma autónoma, que requiere por parte del profesor una gran responsabilidad, ya que se deben considerar los factores y circunstancias que son particulares del contexto en donde se encuentra el docente. De este modo, es que la planificación se transforma en una herramienta determinante para que se produzca el aprendizaje. Por otro lado, también se hace referencia a que existen tres escalas temporales en las que se puede plantear la planificación. La primera es la planificación anual, la cual tiene como objetivo organizar el año ajustándose al tiempo realmente disponible. La segunda es la planificación por unidad, esta tiene como propósito el diseñar la forma en que se va abordar los objetivos de aprendizaje de una unidad. Finalmente, está la planificación de cada clase, la cual tiene como objetivo estructurar la clase en los momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre, para que se logren los objetivos y los aprendizajes esperados, coordinando este último momento con una evaluación.

Por su parte, asociada a la página del MINEDUC (2009), Educarchile explicita orientaciones para la realización de una planificación efectiva. En ésta, se mencionan como elementos importantes los objetivos, actividades, materiales a utilizar y modalidad de evaluación, asimismo, se indica que para la confección de una planificación se deben considerar los 3 momentos o fases anteriormente mencionadas. Sin embargo, no se definen en profundidad los elementos que debieran abordar cada uno de ellos para su desarrollo efectivo.

De igual manera, el Ministerio de Educación presenta un instrumento que corresponde al Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) que reúne experiencias nacionales e internacionales para la confección de criterios acerca

del desempeño profesional docente del sistema escolar a modo de contribuir al mejoramiento de la enseñanza mediante un itinerario sobre elementos específicos en los que deben centrarse los docentes (Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y finalmente, Responsabilidades profesionales) los cuales entregan una definición clara y precisa sobre el quehacer docente. Asimismo, propone 3 tipos de preguntas: ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo? a modo de fomentar el mejoramiento mediante la auto-reflexión y del contexto que rodea al docente, potenciando así su desarrollo profesional y contribuyendo a la mejora de la calidad educativa. No obstante, como este instrumento es una guía, no incluye completamente todos los elementos que deberían ser considerados por un docente, como lo es la planificación, los momentos de la clase o específicamente el proceso de cierre de éstas, priorizando principalmente que el profesor maneje objetivos y contenidos, cree un ambiente favorable para la enseñanza, logre conocer la diversidad de su alumnado y distinga mediante la evaluación las dificultades de éstos. A pesar de que son elementos necesarios para el desarrollo de una clase, no existe profundización hacia elementos previos como lo es la planificación de la misma, y específicamente en el cierre de una clase.

En base a la información recopilada de las páginas e instrumentos derivados del MINEDUC sobre la planificación ya sea en mayor o menor medida, no se encuentra información en profundidad sobre los momentos de la clase, incluso en aquellos en los que se mencionan, no se hace mayor referencia a los mismo, en especial en el cierre. Sin embargo, en el sitio web de currículum en línea, se menciona este como un elemento crucial para el aprendizaje y la metacognición, sin dar mayores descripciones de los elementos que este debería abordar o cómo debería llevarse a cabo para tener mayor efectividad. No obstante, dentro de la página de MINEDUC (2008), se encuentra un breve video donde se presentan

prácticas pedagógicas de diversos docentes. Anexado a su lado, se encuentra una guía de análisis y reflexión donde se plantean diversas preguntas sobre el cierre de la clase, en comparación con el video.

Las preguntas a continuación han sido adaptadas para mantener la objetividad, cambiando la orientación de la pregunta hacia una tercera persona:

1. ¿En qué áreas del aprendizaje, el docente está formando a sus alumnos/as al pedirles que ordenen los materiales al cerrar la clase? ¿Qué sentido tiene para usted dar un tiempo del cierre a este objetivo? Reflexione en silencio en las acciones que usted realiza para lograr que los estudiantes ordenen la sala después de clases.
2. ¿Qué finalidad le asigna usted al momento del cierre de una clase? ¿Por qué es importante?
3. ¿Qué favorece en el aprendizaje de sus alumnos el hacerlos reflexionar y comunicar lo que más les costó y lo que más les gustó de la clase?
4. ¿Qué importancia le asigna usted a la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de las clases y el cierre de las mismas? ¿Por qué?
5. ¿Qué valor le atribuye usted al hecho de pedir a los estudiantes de evaluar cómo se desarrolló la clase? Fundamente.
6. ¿Cuál de las estrategias utilizadas por los distintos docentes para cerrar la clase usted destacaría? ¿Por qué?
7. ¿Cuáles de las acciones realizadas por los docentes para cerrar la clase, le parece que favorecen más la apropiación de los contenidos trabajados? Fundamente su respuesta.
8. Al observar su propia práctica. ¿Le dedica un tiempo al cierre de sus clases? ¿Revisa usted después del cierre, la forma en que hizo su clase y la efectividad de las estrategias que utilizó?
9. Recuerde algún cierre de la clase que haya sido especialmente significativo para usted y para los alumnos. Fundamente.

Posterior a las preguntas, se realiza la invitación para ingresar a un foro relacionado con el video, donde se pueden encontrar propuestas de otros docentes sobre temáticas similares y compartir las propias estrategias.

Si bien se encuentran elementos relacionados al cierre, no se explicita específicamente qué es un cierre de una clase o qué debe considerar. Por otro lado, es un conocimiento que se encuentra implícito por parte de los docentes, para reflexionar sobre los propios procesos de su quehacer.

Volviendo a la estructura de la clase, Andrew P. Jhonson (2003) menciona que el profesor al planificar crea una secuencia de momentos conectados con actividades que llevan a objetivos de enseñanza. Finalmente, el autor también manifiesta que de esta forma permite que se enriquezca el aprendizaje ya que se aumenta el tiempo de dedicación que se le da a la tarea.

De este modo, en base a la teoría revisada, se puede visualizar que la planificación es un instrumento que le permite al docente establecer una visión general de los objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones que se llevarán a cabo durante la sesión de trabajo. Asimismo, este proceso distribuye y organiza el tiempo que el docente dedica a cada momento, focalizando la atención de los estudiantes en lo que este desea enfatizar.

Para planificar de forma adecuada, tal como se mencionó previamente, es necesario considerar el tiempo que se dispone para organizar la clase; Martinic y Vergara (2007), indican que los primeros estudios se basaron en el manejo de tiempo por parte del profesor y el efecto que este tiene en la atención de los estudiantes. El tiempo estimado en el horario escolar "(...) responde a un concepto de tiempo objetivo y aumenta o disminuye físicamente, según las necesidades del sistema educativo". (Martinic y Vergara, 2007:4). Este aspecto es algo que se debe tener en consideración al momento de estructurar la clase en

momentos, ya que la planificación se encuentra inmersa en un horario académico determinado, lo que por lo general en nuestro país la hora pedagógica contempla 90 minutos, distribuidos en bloques pedagógicos de 45 minutos.

Relacionado a lo anterior, los autores J.B Carroll (1963) y B. Bloom (1974), citados en Martinic y Vergara (2007), fueron uno de los primeros que desarrollaron otros modelos que explicarían una nueva dimensión que hace referencia a la relación existente entre el aprendizaje de los estudiantes y el tiempo que estos dedican a los mismos, lo que se conoce como el tiempo que se invierte en la tarea. Es de este modo, que comienzan a aparecer diversas investigaciones que asocian el tiempo a las necesidades de los alumnos, es por ello que no es relevante si el tiempo disminuye o aumenta, sino que es el tiempo que se invierte en la tarea lo que tiene una repercusión en los aprendizajes.

En base a lo anteriormente expuesto, Martinic y Vergara (2007), nos aportan que el inicio contemplaría el saludo del profesor, el cual busca que se establezca el paso de un contexto a otro y que se genere el espacio comunicativo. En cuanto al desarrollo, señalan que es el momento donde se entregan las instrucciones, donde se explicitan las reglas que van a regir el funcionamiento de la clase, los objetivos y los conceptos relacionados con el tema o contenido a trabajar. Por último, en cuanto al cierre señalan que éste está determinado por la finalización de la clase, este puede estar marcado por el timbre del establecimiento o por alguna frase que haga el profesor como: *-La clase ha terminado, nos vemos mañana*. En este espacio el docente puede anticipar temas o contenidos que se trabajarán en las siguientes sesiones de trabajo.

La investigación que realizan estos autores demuestra que “el 90% del tiempo de la clase se concentra en la categoría desarrollo que corresponde a 36,36 min. de los 40,29 minutos que duran las clases registradas” (Martinic y Vergara, 2007:6). Por lo cual concluyen que “Se constata que el mayor tiempo de la clase se

concentra en la fase de desarrollo. En esta se lleva a cabo tal a través de la exposición de contenidos y realización de las actividades planteadas por los profesores”. Sin embargo, el desarrollo no excluye la posibilidad de situaciones imprevistas en el aula, temáticas actuales que puedan asociarse a los contenidos, situaciones nacionales donde existe interacción de carácter recíproco. Es por ello que el autor indica que es “Un tiempo también de diálogo de los profesores con los alumnos y de estos entre sí en función de las tareas o trabajos requeridos” (Martinic y Vergara, 2007:15). No obstante, dentro de sus conclusiones mencionan que les llama la atención el breve tiempo se le dedica tanto al inicio como al cierre de la clase, explicando que existe probabilidad de que los docentes priorizan el tiempo de la clase en entregar contenidos por sobre actividades como registrar asistencia, revisar tareas y trabajos o repasar contenido. Del mismo modo, se tiende a obtener una visión implícita donde una clase debe estar orientada directamente a la profundización de los contenidos, empleando menor cantidad de tiempo al inicio y al cierre de esta. Por otro lado, en las conclusiones, los autores destacan que el cierre tiende a sorprender a los profesores en función al tiempo, impidiendo que estos concluyan adecuadamente la clase.

En relación a lo previamente mencionado, se logra evidenciar aquella tendencia a trabajar directamente el contenido curricular, o por otro lado, la gran cantidad de contenido exigido a nivel académico con un escaso tiempo estimado para su realización. Existen otras investigaciones que avalan lo anteriormente expuesto, dentro de ellas se encuentra la realizada por Martinic, Vergara y Huepe (2013:3, Resultados) mencionan que:

Las clases observadas dedican, en promedio, un total de 7.2 minutos para el pre-inicio e inicio de la clase propiamente tal, lo que corresponde al 18,2% del tiempo total de la clase. La fase de desarrollo ocupa 28,4 minutos representando el 71,2% del tiempo total de la clase y el cierre propiamente tal ocupen en promedio 4,2 minutos lo que equivale al 10,6%

del tiempo de la clase. (...) Ello da cuenta de un problema de gestión ya que, pese a ser clases registradas en el contexto de evaluación docente, muchos profesores no anticipan un cierre pedagógico adecuado.

Estos autores también hacen referencia a dos elementos que son de interés para la presente investigación, los cuales son el momento de pre-inicio y otro de preparación del cierre. Estos dos aspectos, según los autores, permiten dar cuenta de actividades que son particulares de la transición.

Para Smith y Ragan (1999), citados en Feo, R. (2008), la secuencia didáctica está dada por cuatro etapas: Inicio, desarrollo, cierre y evaluación. El inicio lo consideran como un momento en donde se realiza una introducción, con la finalidad de que se aclaren los contenidos o actividades que se trabajaran. El desarrollo es considerado como el espacio en donde se llevan a cabo las actividades, las cuales pueden ser organizadas en grupo o individuales. En lo que respecta al cierre, se caracteriza por la finalización de la clase y es donde el docente se asegura de que los estudiantes hayan tenido un aprendizaje significativo. Por último, el momento evaluativo es entendido como un proceso de supervisión, monitoreo y retroalimentación.

Por su parte, para Rodríguez (2011), el momento de cierre debe considerar al menos 5 a 10 min de la clase, en donde se desarrolle una síntesis de lo expuesto. La función que tiene esta fase es integrar los contenidos y generar aprendizajes nuevos, además de anticipar temáticas que estén relacionadas, las cuales se trabajaran en otras sesiones.

En nuestro contexto nacional, el Ministerio de Educación Chileno (2017), se entiende como un órgano del estado el cual se encuentra a cargo del desarrollo educativo en todos sus niveles. Entre sus propósitos se encuentra el asegurar un

sistema educativo de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas, y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación desde los niveles iniciales (como educación parvularia) hasta la educación superior (nivel universitario), a modo de proveer una educación gratuita, de calidad y que permita el acceso a toda la población, promoviendo la inclusión social y la equidad.

Tal como se menciona en la misión del Ministerio de Educación, se encuentran diversas herramientas que entregan información y orientaciones sobre el quehacer docente, a modo de guiar y garantizar el éxito de éstos en su ejecución. Una de éstas corresponde a Currículum en línea, la cual entrega recursos de aprendizaje derivados del mismo. En ella se encuentran orientaciones respecto a la planificación curricular, donde para ello, explicitan 3 fases:

Fase de inicio: Donde se explicita la meta y el sentido de aprendizaje para los estudiantes, se busca captar el interés y que los estudiantes puedan anticipar relaciones de lo que ya conocen con aquello que aprenderán.

Fase de desarrollo: El docente ejecuta las actividades o situaciones de aprendizaje preparadas para la clase.

Fase del cierre: Se considera como un momento breve, no obstante, también se le considera central. Se espera que los estudiantes logren asociar lo que aprendieron y la utilidad de este mismo.

Con todo lo expuesto anteriormente se puede apreciar que los autores coinciden en algunos aspectos como el hecho de que el desarrollo es el momento que mayor tiempo ocupa de la clase y que a los otros dos momentos se les dedica un breve periodo de tiempo. De igual modo, la mayoría habla de que el inicio de la

clase consiste en el saludo inicial y la anticipación de los contenidos a trabajar, metas, entre otros.

En lo que respecta al desarrollo, coinciden en que es el espacio en el cual se realizan las actividades que se tienen planificadas y se entregan los contenidos. Finalmente, el cierre es considerado como un periodo en donde se finaliza la clase y en ocasiones este no se logra llevar a cabo. No obstante, entre lo expuesto en la teoría, se mencionan elementos interesantes y útiles para la presente investigación, como lo es el hecho de que para algunos autores en el cierre se debería verificar que los alumnos hayan adquirido un aprendizaje significativo.

2.4. Aprendizaje: Procesos cognitivos y afectivos que intervienen.

A continuación, revisaremos algunos conceptos vinculados al aprendizaje, en tanto procesos cognitivos y afectivos que tienen lugar durante la enseñanza y cómo estos han ido cambiando en la medida que los paradigmas han evolucionado. De este apartado rescataremos aspectos que tienen directa implicancia en la enseñanza en tanto proceso organizado con la intención de lograr aprendizajes significativos y con sentido para los estudiantes.

2.4.1. Revisión conceptual de aprendizaje

En el contexto escolar, específicamente en las aulas, han de darse procesos de intercambio de conocimientos y experiencias entre los estudiantes y el docente. Estos procesos de intercambio, tienen por finalidad, el aprendizaje. Para ello, el proceso de enseñanza es planificado y minuciosamente seleccionado para garantizar una buena recepción por parte del alumno en los diversos momentos didácticos de la clase.

A propósito de lo anterior, es importante referirnos a este concepto, precisando algunos aspectos que son esenciales para la investigación. Bear (2001), define aprendizaje como la adquisición de nueva información o conocimientos. Al respecto, Gargallo (2012), señala que actualmente disponemos de diversos medios para acceder a la información y que no basta con disponer de información para hablar de conocimiento, sino que se requiere de seleccionar la información más relevante o adecuada, valorarla críticamente, analizarla, integrarla de significativo en estructuras cognitivas volviéndola propia y darle un valor utilitario. Es por ello que este autor es explícito al plantear que el conocimiento es más que sólo información, sino que es la materia prima con la que se construye conocimiento y con ello, el aprendizaje.

Por su parte, Molerio, Otero, & Nieves (2007) definen aprendizaje como un proceso interactivo mediado por la cultura, la existencia de otros y uno mismo, donde el aprendiz es quien facilita y abre el camino para que se lleve a cabo. De esta forma se puede representar la realidad de la sala de clases, donde un maestro y un aprendiz intercambian ideas y conocimientos propios en base a sus propias experiencias, relacionando contenidos y obteniendo un resultado en conjunto. En este sentido, cobra importancia el estudiante, ya que al encontrarse motivado por el docente, es capaz de establecer mayor conexión y asociar estos contenidos a sus experiencias de vida, enriqueciendo la clase, beneficiando el aprendizaje propio, del docente y de sus compañeros.

De igual manera, Soubal (2008) define aprendizaje como un proceso de construcción del propio alumno en un contexto, dado que propicia que este se realice representando una situación real, una necesidad o problema, al mismo tiempo que realiza preguntas, inferencias, module emociones y sentimientos, logrando así fomentar valores que conducen a elevar el nivel cognitivo a partir de una tarea que se acerca a la realidad de los estudiantes. Lo anterior con el propósito de prepararnos para enfrentar diversas situaciones cotidianas. En este

sentido, la utilización de un contexto dado cercano a la realidad permite, además que la situación educativa tenga un carácter mayormente significativo, por lo que se promoverá de mejor manera el aprendizaje.

Asimismo, González (2000) indica que el concepto de aprendizaje corresponde a la modificación de los procesos psíquicos y del comportamiento, ya sea en dimensión afectiva o cognitiva, considerando que en el contexto escolar se pueden encontrar diversos escenarios que influyan en las emociones, en la motivación o necesidades y realidades de los estudiantes. Asimismo, el autor menciona que el aprendizaje se refiere al proceso de enseñanza, puesto que se centra en la adquisición de experiencia del sujeto en forma directa con su entorno, lo cual no sólo afecta los procesos cognitivos y las emociones o sentimientos que se pueden ver asociados a éste que influyen en el proceso de enseñanza.

En los conceptos hasta aquí revisados, es destacable la labor del docente en la negociación grupal y social de los significados, a modo de que todos los estudiantes puedan comprender exactamente aquello que se enseñe, beneficiando la apropiación de conocimiento de forma progresiva.

Es importante, rescatar en este punto que el concepto de aprendizaje, ha ido evolucionando no solo debido a los cambios de enfoque y paradigmas en diferentes momentos de la historia, sino también gracias a los aportes de las investigaciones y avances en materia social y educativa. Es así que, si nos basamos en un punto de vista mayormente antropológico, es sabido que el ser humano incrementa su aprendizaje y con ello, se va modificando el cerebro con cada experiencia y conducta, ya que “Los seres humanos han sobrevivido durante miles de años probando cosas nuevas” (Jensen, 2003:34). Por otro lado, desde la neurociencia se menciona que el aprendizaje es un proceso donde se construyen y modifican conexiones y redes sinápticas, ya que los estímulos provenientes de los sentidos son procesados en los recuerdos sensoriales cerebrales, retenidos y

transferidos a la memoria de trabajo en la corteza prefrontal del lóbulo frontal. Posterior a ello, la información recibida se transfiere a la memoria a largo plazo. A medida que estas representaciones de estímulos o información comienzan a repetirse, éstas redes comienzan a fortalecerse, provocando que las respuestas nerviosas puedan ocurrir con mayor rapidez, modificando la estructura física y organización funcional del cerebro.

Esto se asocia a la psicología cognitiva para el estudio de la neurociencia dentro del aula y la educación, en relación a “las representaciones mentales involucradas en diferentes procesos cognitivos, emocionales, motivacionales y psicológicos.” (Benarós et al, 2010:180), donde la neurociencia cognitiva contribuye a las prácticas de aprendizaje en el aula en cuanto a la potencialización de las habilidades de los estudiantes con el fin de establecer conexiones neurales en relación a un tema y la modificabilidad cognitiva asociada al aprendizaje mediado para lograr el objetivo de que el estudiante pueda a través de la comprensión de conceptos declarativos adquiridos de forma significativa en la construcción de cada elemento.

Una arista presente en el aprendizaje, según Núñez (2009) en diversos contextos de la vida diaria y académica las personas se comprometen en aquellas actividades o trabajos que requieren dedicación y esfuerzo principalmente por dos razones: aprender y rendir. Estas dos razones son diferentes, por cuanto en el primer caso alude al deseo de mejorar las capacidades, mientras que en el segundo caso hace referencia a demostrar una capacidad o proteger la imagen personal. Esta distinción se vuelve significativa, ya que para evidenciar un aprendizaje se suele recurrir a una evaluación, la que puede o no ser calificada, por lo que se tiende a perder el aprendizaje en el entendido como una curiosidad hacia el conocimiento, reemplazandola por una respuesta temporal o a corto plazo para aquella situación evaluativa en particular.

Como se ha logrado observar anteriormente, la concepción de aprendizaje varía según el tiempo, la percepción de éste inmerso en la sociedad de la época y las nuevas investigaciones que van surgiendo en el tiempo. A modo de ejemplo, cabe destacar la postura conductista del siglo XX definió el aprendizaje como un “Cambio en la dimensión conductual determinado por influjos físico-ambientales inmediatos” (Hernández y Díaz, 2013:2) indicando que el sujeto se vuelve directamente un receptor pasivo de estímulos exteriores. Entre la década de los sesenta y setenta predominaba la concepción de aprendizaje como un “modo especial de tratamientos de información que producía cambios en la acumulación de información”.

Posterior a ello, comenzó a cambiar la visión de la mente humana asociándola a una máquina e inició una perspectiva de carácter cognitivo (el cual conceptualizaba la mente como un sistema complejo) comenzando así una evolución que va alejándose de la conducta e indagando en la dimensión interna representacional del sujeto. Es por lo anterior que desde la relevancia social que trae consigo la importancia del enseñar y aprender, un aspecto que tiene fuerte implicancia es precisamente la formación del profesorado. En este sentido, el paradigma tradicional de enseñanza y aprendizaje basado en la transmisión verbal del conocimiento ha sido reemplazado o trata de ser sustituido por un paradigma emergente de orientación constructivista. Bajo este punto de vista, la responsabilidad del aprendizaje reside en el propio aprendiz y trae como consecuencia colocar mayor interés en el estudio de las metodologías de enseñanza y en particular la formación que entregan los docentes.

Desde una perspectiva de corte constructivista, se entiende el aprendizaje como “construcción de significados” otorgando dinamismo al sujeto que lleva a cabo esta acción, por el proceso activo que requiere. (Hernández, 2006 en Hernández y Díaz, 2013:3). Por otro lado, según una perspectiva sociocultural, se indica que el aprendizaje humano dejó de ser un acto estrictamente individual y se

dimensionó como una actividad esencialmente social al definirse como un cambio en la participación de los agentes en determinados contextos. El aprendizaje no solo corresponde a un proceso interno, sino que corresponde además a un “proceso de negociación y compartición de significados culturales en que intervienen el contexto y las prácticas educativas” (parr,6) convirtiendo al aprendiz en un constructor de significado y reconstructor de los saberes culturales (Newman, Griffin y Cole, 1991 en Hernández y Díaz, 2013).

De igual forma, Schunk (2012) postula que el aprendizaje es una constante construcción y modificación de nuestros conocimientos, puesto que esto se va modificando con el tiempo en base a las habilidades que la persona presenta y las estrategias, creencias, actitudes y conductas vaya desarrollando con el tiempo, así como también se destaca los cambios que se generan en la conducta o en la capacidad de comportarse en una determinada situación, lo cual se va haciendo visible en la práctica o en la experiencia personal. Este autor, destaca además el carácter inferencial del aprendizaje en el sentido que este no es observable de manera directa sino que puede evidenciarse mediante conductas, el habla y la escritura, así como también en distintas conductas que pueda realizar un sujeto, quedando así evidencia de que el aprendizaje se puede realizar en diversos contextos, eliminando la escuela como único proveedor de éste.

Desde un punto de vista neurocientífico, se indica que el aprendizaje es el proceso de construcción y modificación de conexiones y redes sinápticas nerviosas. Los estímulos provenientes de los sentidos son procesados en los recuerdos sensoriales cerebrales, retenidos y transferidos a la memoria de trabajo en la corteza prefrontal del lóbulo frontal. Posterior a ello, la información recibida se transfiere a la memoria a largo plazo. A medida de que estas representaciones de estímulos o información comienzan a repetirse, éstas se redes comienzan a fortalecerse, provocando que las respuestas nerviosas puedan ocurrir con mayor rapidez, modificando la estructura física y organización funcional del cerebro.

Se observa que a pesar de ser un solo concepto, existen diversas definiciones según los autores. De igual manera cobra relevancia el carácter inferencial del aprendizaje, ya que se muestra como un elemento complejo de observar a simple vista y he ahí la importancia de una correcta planificación, permitiendo que se puedan declarar los conocimientos adquiridos durante cada una de las clases. Otro elemento importante recae en que el aprendizaje no solo corresponde a un proceso interno de un sujeto, sino que puede darse en un conjunto de personas, en un contexto dado. La escuela es una constante construcción de conocimientos, ya sea desde el docente a los estudiantes, como viceversa, por lo que el aula debe ser un espacio de intercambio de experiencias, de opiniones, preguntas y de respeto, a modo de que cada aporte sea valorado y favorezca la interacción recíproca entre todos los integrantes.

Así como también existen diversas formas de aprendizaje, se encuentra comúnmente un carácter implícito en los procesos de aprendizaje significativo, ya que al ser un proceso personal tiene un lugar prioritario en un individuo.

El origen de este aprendizaje significativo, según lo menciona Coll & Solé (2001) proviene de cuando Ausubel lo acuñó para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo, ya que este es el que atribuye un significado al objeto de aprendizaje desde lo que ya se conoce, asimismo, los conocimientos han de encontrarse en constante evolución, revisión y modificación según las nuevas conexiones y relaciones que se lleven a cabo. Mientras exista mayor cantidad de relaciones y elementos en la estructura cognitiva de una persona, se incrementarán las posibilidades de establecer asociaciones y con ello las posibilidades de aprender significativamente nuevos contenidos.

Ausubel (1976) indica que solo podemos aprender a partir de aquello que ya conocemos, por lo que este segundo concepto evidencia que ha de ser el que

influya de mayor manera en el receptor y quedará plasmado durante el desarrollo y finalización de una clase, en donde los estudiantes puedan participar y establecer relaciones con elementos y situaciones conocidas, a modo de tener mayor cantidad de ideas enlazadas para facilitar el recuerdo y así, el aprendizaje.

Según menciona Viera (2003), el aprendizaje significativo teorizado por Ausubel propone defender y practicar el aprendizaje que conduce a un cambio auténtico en el aprendiz. Por otro lado, como se mencionó previamente, es relevante destacar que aprendizaje significativo y aprendizaje no son un mismo concepto, la diferencia corresponde a que el aprendizaje puede requerir gran cantidad de tiempo, implica un intercambio de significados, y por último, puede desarrollar errores en relación a los significados de carácter subjetivo que pueda realizar un estudiante, modificando ideas y comprendiendo una idea equívoca.

He ahí una problemática actual referida a la educación, ¿Cómo lograr que los estudiantes recuerden los contenidos de mejor manera? Los autores indican que lo que se aprende significativamente, es significativamente memorizado, por lo que implementar este tipo de aprendizaje en el aula puede resultar beneficioso tanto para los estudiantes como para el docente que espera conocer lo que los estudiantes aprendieron durante el transcurso de su clase.

Asimismo, Albornoz (2009:1-2) menciona que “a través de las experiencias (...), el alumnado explora su vida emocional y crea significado personal de forma individual o compartida en base a sus historias y dramas”. Es aquí, donde el intercambio de significados y experiencias se vuelven elementos enriquecedores de la clase. Por otro lado, indica que “las emociones se encuentran involucradas en los significados que construimos a partir de la experiencia de vida, ellas nos ayudan a tomar conciencia del valor que tienen estos significados y de las acciones que realizamos para aprender”. Si un docente planifica y organiza su clase en torno a experiencias o realiza un cierre de ésta asociando y conectando

los contenidos con experiencias de vida o ejemplos cotidianos, será más simple para comprender y ese contenido curricular se impregna de significado emocional, lo cual permitirá una mayor rapidez de evocación posteriormente.

Otro elemento a destacar por parte del autor corresponde a que la determinación de significado permite una reflexión por parte del estudiante, ya que éste ha de organizar y reorganizar sus esquemas mentales constantemente, junto con la asociación del contenido a una emoción o experiencia, por lo que debe ser consciente de los procesos de aprendizaje que lleva a cabo, el cual puede asociarse a la metacognición. Este proceso puede ser llevado a cabo tanto solo el estudiante, como con la ayuda o mediación de un docente (o en el caso contrario dependiendo de la situación). En este marco, Díaz (2003) rescata que para que se lleve a cabo el aprendizaje significativo, se requiere de disposición del aprendiz y de la mediación de un docente a modo de que la clase se encuentre dirigida hacia un contenido específico, de esta forma, se evita la repetición de contenidos aislados de forma memorística construyendo un significado con sentido, utilidad y relevancia en diversas situaciones de carácter académico o cotidiano.

El proceso de aprendizaje se encuentra vinculado a otros procesos cognitivos que pueden ser simples o complejos y se encuentra ligada a las diversas Teorías Cognoscitivas, lo cual se puede ver fundamentada bajo la teoría formulada por Bruner (1996) mencionada por Shunck (2012), el cual señala que el desarrollo del funcionamiento intelectual del hombre se modifica y perfecciona desde la infancia, siendo determinado por los avances tecnológicos realizados en el uso de la mente y su potencialización.

A partir de esto, nos podemos plantear un concepto como crecimiento cognoscitivo, que se ve influenciado en la medida que la persona se encuentra expuesta a los estímulos y respuestas otorgadas por el ambiente, tanto en su entorno familiar como escolar, permitiendo así ir adquiriendo nuevos

conocimientos y dar énfasis a diferentes aspectos. Cabe destacar que existen tres tipos de conocimientos que se pueden llevar a cabo en la enseñanza, siendo éstos el acto, lo icónico y lo simbólico. El primer conocimiento es la representación del acto, la cual consiste en las respuestas motoras y las maneras de manipular el medio que realiza la persona con el fin de poder experimentar con los primeros sentidos aquello que lo rodea. Como segundo aspecto se encuentra la representación icónica la cual es de imágenes mentales sin movimiento, en la cual las personas adquieren la posibilidad de pensar en un objeto que no se encuentra presente y finalmente la representación simbólica, aquella que emplea sistema de símbolos para codificar la información, tal como el lenguaje y la notación matemática.

En relación a lo planteado, desde la perspectiva de los teóricos de la cognición, Díaz (2003) nos dice que el conocimiento es parte de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla, ante lo cual se realiza una fuerte crítica a la forma en que las instituciones escolares enseñan dos diferentes tipos de aprendizajes, tanto declarativos abstractos como los descontextualizados, al igual que aquellos conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, que no fomentan los intereses de los estudiantes y en cierta medida el descubrimiento por el conocimiento que despierte los procesos atencionales del niño y por sobre todo la significancia del aprender. Es por ello que Derry, Levin y Schauble (1995) citado por Díaz (2003), abogan por una práctica educativa auténtica, generando un grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que estas promueven, para que así éste pueda otorgarle un sentido a su quehacer y a sus acciones dentro de su contexto.

Respecto a los procesos cognitivos, cabe señalar que no solo se habla de cognición en sí, sino que de los procesos que se encuentran involucrados para

procesar la información y hacer uso de ella. La atención influye en procesos como la percepción y la memoria, viéndose influenciada por otros aspectos como la motivación, que al mismo tiempo interviene en la resistencia a la distracción, ya que influye en los procesos como la percepción ya que los estímulos que permiten satisfacer necesidades y deseos se perciben de nuestro entorno, que al estar acompañado de la atención actúa como procesos de activación y orientación que intervienen directamente en el procesamiento de la información.

Cabe destacar que la atención permite filtrar la información que procesamos y seleccionar los estímulos más importantes. Respecto a esto y en relación al contexto de aula, este es un punto que se debe relevar, ya que al encontrarse influenciado por la motivación se debe trabajar dentro de las rutinas de clases a través de las actividades planteadas por el docente para poder encaminar los focos atencionales del contenido expuesto. En relación a esto, también se encuentra vinculada la memoria, la cual según Banyard et al. (1995) es un proceso que posibilita el almacenaje de la información, al igual que su codificación y su registro, para luego ser evocada en una acción posterior. A partir de esto se desprenden tres estructuras que posibilitan retener la información por una determinada cantidad de tiempo; las cuales son la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. Cabe destacar, que el autor indica que cuando memorizamos información, se llevan a cabo tres procesos o etapas. La primera, corresponde a entregar una representación mental sobre la información para luego almacenarla y posteriormente recuperarla.

Según Schunk (2012) un concepto alternativo a la memoria es el nivel de activación, donde la información podría estar en estado activo o inactivo, puesto que si esta se encuentra activa es posible acceder a ella con mayor rapidez. El material activo es como un sinónimo de la memoria de trabajo, que incluye la

información que se encuentra localizada en la conciencia inmediata, permitiendo que al cambiar la atención, también cambia el nivel de activación.

Considerando el espacio de aula, el mismo autor que la atención es un concepto comúnmente utilizado en los contextos escolares, ya sea por los profesores o padres, aludiendo a la acción de no colocar atención al momento de seguir instrucciones u órdenes, lo cual radica en una alerta sobre el cómo se realiza la entrega de información y en especial las clases realizadas por docentes y sus actividades, tomando en cuenta que la capacidad de atención es limitada, en relación a la cantidad de estímulos que se presentan y el tiempo enfocado en una tarea, donde se podría relevar dentro de una clase o dar énfasis en los diferentes momentos que esta posee.

Es por ello que se considera que la atención posee un rol importante en el proceso de adquirir nuevos conocimientos, ante lo cual Schunk (2012) al rescatar de Gagné y Dick, 1983, dice que se debe apelar a los conocimientos previos de cada persona, introduciendo con actividades que permitan dar cuenta de esto, al igual que los estímulos deben ser variados en relación a su formato de presentación (audiovisual, material escrito o la mediación que le otorgue el docente). Es por ello que las clases deben poseer diferentes momentos para organizar la información y lo que los estudiantes deben dar mayor importancia a través de diferentes recursos que permitan llegar a cada uno de ellos.

Por consiguiente, Schunk (2012) se basa en aspectos relevados por Grabe (1986), el cual hace énfasis a que la atención es un recurso limitado el cual se aplica para lograr el cumplimiento de metas y se encuentra inmersa en cada uno de los procesos cognitivos realizados por el individuo. De igual forma, Rivas (2008:107) indica que:

Las expectativas del alumno, como aprendiz, son un importante factor en la función activadora y selectiva de la atención. Lo esperado, como componente anticipatorio, incide en lo presente o actual, influyendo significativamente en la atención, así como en la percepción y la cognición en general.

A lo cual el autor también indica que la atención depende del sujeto y de sus relaciones, los cuales influyen en el significado del estímulo debido a sus intereses, expectativas, experiencias previas y el contexto en el que se está inmerso. Sobre la focalización, la cual se relaciona con el mantenimiento de la atención y constancia de esfuerzo, se vuelve decisiva en relación al estímulo y sentido de la tarea que ha de realizar el aprendiz, es por ello, que aquellos contenidos que carezcan de significado persistan en el sujeto.

Por otro lado, se encuentran los procesos afectivos en donde se menciona que la enseñanza afectiva toma en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje sus intereses y experiencias personales. Por contraposición, la enseñanza que se orienta hacia los procesos cognitivos, se centra más bien en proporcionar información y explicar conceptos y no incorpora, al menos de forma intencional, la dimensión subjetiva del aprendizaje.

García (2009:5), alude a Bisquerra (2000) mencionando que:

El proceso que explica la experiencia subjetiva de la emoción, puede ejemplificarse de la siguiente manera: La emoción inicial puede convertirse en un sentimiento, mediante una apreciación subjetiva del sujeto que experimenta la emoción (interpretación); en otras palabras, la emoción inicial puede dar lugar a una actitud que puede persistir, incluso en ausencia de la persona que originalmente ocasionó la emoción, y que es más duradera y estable”.

Esta situación ocurre también en el contexto de aula, en el que las interacciones entre profesor- alumno, y los propios alumnos generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia, objeto de estudio. En vista de que estas actitudes persisten con el tiempo, resulta importante analizar las dimensiones de la docencia que se vinculan con el dominio afectivo de la enseñanza y el aprendizaje.

Tal como menciona Céspedes (2008), educar para la vida es un factor fundamental para los padres, educadores y todo adulto que se relacione de forma permanente con los niños, el hecho de entender y conocer lo que son las emociones y el impacto del amor sobre las estructuras cerebrales diseñadas para transformar las experiencias en vivencias cargadas de emoción. Saber cómo educar las emociones, donde ocurren y cómo a través de estas podemos desarrollar todas las potencialidades y talentos en el niño, sin perder su felicidad.

Es por lo anterior, que los nuevos paradigmas en el ámbito de la educación, buscan cambiar al educador autoritario y dominante, por uno empático, comprensivo, intuitivo, que conoce y sabe utilizar las herramientas para lograr la comunicación afectiva y efectiva necesaria.

Los docentes, según Munévar (s.f) deben procurar en reflexionar profundamente sobre la práctica a partir de la comprensión de los problemas que afectan en la participación activa de los alumnos. Ante esto, el maestro debe ser consciente de su papel protagónico en la génesis de un clima en el aula, el cual impacta en el aprendizaje de sus alumnos y en su propio crecimiento integral, a través de la observación, el ensayo, análisis y su interpretación del contexto.

Según Escaño y Gil de la Serna (2008), el profesor ha de trabajar la motivación y el refuerzo desde todas las materias y desde todas las dinámicas de la clase; de

tal manera que esté totalmente integrada en nuestra labor educativa, como por ejemplo realizando las explicaciones de forma sencilla, a través de canales novedosos para los alumnos, como las TICS, realizando trabajos que no son formales académicamente, con lo que los estudiantes puedan aprender y a la vez divertirse. Otra de las sugerencias que se nos ofrece es que la intervención no sea la misma para todos, ya que hay posibilidad de escoger diferentes estrategias, que no solo se ajusten a las diferentes necesidades de los alumnos, sino también a los distintos estilos docentes.

Por su parte, para aplicar el refuerzo positivo el alumno y la alumna deben tener compartimentos apropiados específicos que hayan sido seleccionados para ser reforzados. En relación a lo anterior, es necesario tener claro que el presentarlo de manera inmediata, aumenta su eficacia y cualquier retraso del esfuerzo, disminuye la probabilidad de que el alumno o alumna asocie la recompensa con la conducta objetivo. Del mismo modo, la estrategia de refuerzo positivo debe ser coherentes para la conducta y los acuerdos tomados entre el docente y los estudiantes. Es necesario reforzar las conductas positivas cada vez que se produzcan, ya que al pasar inadvertida una segunda vez hará que este se sienta confundido sobre la razón por la que fue reforzado en el aula, ya sea cognitiva o conductualmente.

Ante esto, el refuerzo se encuentra ligado a la forma en que se desarrollará la clase y cómo el docente orienta los contenidos e intereses en función de la motivación presente en los estudiantes, fomentando la participación e interacción docente-alumno. Sin embargo, estos son aspectos que a su vez se ven reflejados en la mediación que se realiza dentro del aula y la forma en que se retroalimenta un contenido, lo cual se verá con mayor profundidad en el siguiente apartado.

2.5. Andamiaje, mediación y retroalimentación: Su vinculación con el proceso de enseñanza para el aprendizaje

En este apartado abordaremos los conceptos de andamiaje, mediación y retroalimentación, incluido su origen y la importancia que tienen en los procesos de enseñanza para el aprendizaje.

Un elemento importante a destacar en relación a la metodología docente, corresponde a la forma en que el profesor interactúa con sus estudiantes, en el sentido de cómo establece relaciones afectivas y de confianza, y cómo esto a su vez influye en los procesos de aprendizaje de forma significativa y positiva.

Antes de definir el concepto de andamiaje, se debe mencionar que la génesis de la definición proviene de la Teoría Sociocultural. Al respecto, Lucci (2006:6), nos aporta que Vygotsky desarrolla su teoría debido a que los seguidores de las corrientes cognitivistas y los naturalistas, respectivamente, tenían falencias al explicar los procesos mentales superiores desde una perspectiva científica, mencionando en el caso de los seguidores de la corriente naturalistas:

Se limitaban al estudio de procesos psicológicos relativamente simples, tales como las sensaciones o comportamientos observables, pero al acercarse a las funciones complejas las fraccionaban en sus elementos simples o adoptaban un dualismo que abre un espacio para la especulación arbitraria.

Respecto de los seguidores de la corriente cognitivista, señala que “describían los procesos mentales superiores, considerándolos como fenómenos del “espíritu” a partir de un apriorismo fenomenológico e idealista, pero alegaba que era imposible explicarlos o los explicaban de una forma arbitraria y especulativa”. Basándose en lo anterior mencionado por el autor, Vygotsky propone una nueva psicología que se basa en la relación del método junto con los principios de

materialismo dialéctico, buscando comprender funciones psicológicas superiores, las cuales estaban determinadas por la historia y cultura, fundamentándose de la teoría marxista, Lucci (2006:5) señala que el funcionamiento intelectual humano “incluye tanto la identificación de los mecanismos cerebrales subyacentes a la formación y desarrollo de las funciones psicológicas, como la especificación del contexto social en que ocurrió tal desarrollo”

A partir de lo anterior, nace la teoría Sociocultural de Vygotsky, la que según Almasi y Garas-York (2009) explica la importancia de las experiencias e influencias de lo cultural y social en los aprendizajes individuales, además del desarrollo cognitivo individual a través de su participación en actividades socioculturales. En esta misma línea, el autor hace referencia a la Teoría de Actividad, en tanto se relaciona con la mencionada anteriormente ya que tienen una mirada respecto del crecer situado socioculturalmente donde cada humano, mediante las actividades de contexto en que están involucrados, tienen entornos sociales y culturales especiales.

Enfocándonos en el contexto nacional, Becco (2001) distingue dos clases de instrumentos mediadores, el primero la herramienta, la que es definida como aquello que modifica el entorno materialmente. En segundo caso, distingue los signos, entendidos como un constituyente de la cultura que actúa como un mediador en las acciones. En otras palabras, los signos actúan sobre la realidad en la que está situada la persona, influenciando aspectos como el lenguaje, la cronología, aspectos de lectura y escritura, entre otros. El autor, plantea, además, que la diferencia entre estos dos instrumentos es que el segundo logra modificar a la persona que lo utiliza como mediador, es decir sobre la interacción que esa persona tiene con su contexto, en cambio la herramienta actúa solamente en modificaciones materiales de un estímulo determinado.

De acuerdo a lo mencionado por Lucci (2006), respecto a la teoría de Vygotsky, se encuentra un segundo autor que busca complementar lo mencionado ya anteriormente en la psicología, Jerome Bruner, quien motivado por la búsqueda de explicar cómo las personas construyen los significados y le dan sentido a lo social y cultural, centra la importancia de la socialización en el deseo de las personas por sentirse identificados con un grupo y a la vez el tener una identidad ligada a su comunidad.

Bruner, citado por Salazar (2009:31) realiza una comparación entre los humanos y los chimpancés, mencionando que “Llegar a ser un humano no es igual que llegar a ser un chimpancé. No es solo más lento y más variable, sino diferente, muy diferente, a causa de la mediación de la cultura humana”. A partir de este planteamiento, se entiende que la transmisión de la cultura a causa del andamiaje que realiza el ser humano, logra ser una forma más rápida y efectiva al momento de transmitir la cultura, entendiendo este proceso, como algo que va más allá de lo cultural. En este sentido se entiende, además, lo importante que es utilizar esta estrategia de enseñanza en el contexto cultural de las personas, en donde, según lo explica este autor, la cultura es la base del sistema educacional. A partir de lo anterior, se comprende de mejor manera la pedagogía como una perspectiva psicológica cultural de la educación, en el que la organización de la enseñanza, está pensada en la cultura o sociedad en la que cada individuo se encuentra inmerso.

De la concepción anterior se desarrolla el concepto de andamiaje. En este marco para Condemarín (2003), citado por MINEDUC (2008:11) el andamiaje se da cuando “se establece una mediación que facilita la construcción y la expresión de significados por parte de los y las estudiantes”, explicando más a profundidad por la institución mencionando que el proceso de mediación “ocurre cuando una persona con mayor experiencia, como el profesor o la profesora, selecciona, transforma, reordena u organiza ciertos estímulos, destacando algunas de sus

características y haciéndolos más accesibles al estudiante, con una meta o propósito específico”. Además buscando comprender a cabalidad este concepto, es que se encuentra a Guilar (2009), quien explicando el término andamiaje, formulado por Bruner en 1976 a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, plantea que cuando se realiza una interacción adulto-niño, buscando que este segundo aprenda, se debe tener en consideración el grado de ayuda pensando en el nivel de competencia que se percibe de este niño, comprendiendo que a menor competencias, mayor será el grado de ayuda que el adulto proporcionará mediante el andamiaje. Esta gradualidad, permite que el alumno vaya utilizando correctamente los instrumentos entregados por el tutor y a medida que este vaya ganando competencias, obtenga mayor control de la tarea y vaya responsabilizándose de ésta el monitor podrá ir retirando gradualmente el andamiaje, hasta que sea innecesario y el niño pueda realizar de manera autónoma la tarea pedida.

La importancia del andamiaje para Raphael, George, Weber, Nies (2009) en el aprendizaje de los estudiantes, recae en poder delegar responsabilidad gradual desde la iniciación, aplicando y controlando las estrategias desde el docente a los estudiantes. Inicialmente el docente enseña explícitamente, explicando qué es esto, cual es su importancia y como funciona usando estrategias instruccionales tales como pensar en voz alta o modelando. Esto es seguido por compartir responsabilidades para su uso con los estudiantes a través de estrategias instruccionales seguido por monitorear hasta que los estudiantes sean capaces de enfrentar independientemente, aplicando exitosamente lo que ellos han aprendido en variados contextos, lo cual se relaciona estrechamente con lo mencionado por los precursores de este concepto. Para complementar lo mencionado anteriormente, Raphael et. al. (2009:453) evidencia que “la gradual liberación de la responsabilidad es central en el flujo de las actividades que construyen conciencia metacognitiva en los estudiantes”

MINEDUC (2008) concuerdan con otros autores - como el mencionado es su artículo, Giasson (1990) - que el tipo de enseñanza basada en los conceptos de mediación y andamiaje tiene una influencia favorable en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, invitándolos a construir sus aprendizajes y que a la vez creen conciencia de los procesos que deben llevar a cabo para lograrlos, donde el docente, al momento de realizar el andamiaje, realiza un modelo explícito de enseñanza, el cual según lo anteriormente mencionado resulta beneficioso para un óptimo aprendizaje.

Respecto de la retroalimentación o feedback, Anijovich y González (2011) plantean que la retroalimentación en términos de evaluación, más que la certificación o acreditación de los aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, entre los que se considera la contribución que puede hacer para la mejora de los aprendizajes.

El origen de este concepto origen proviene del campo de la ingeniería de sistemas, relacionado a la información que en alguna medida impacta generando un cambio sobre un sistema determinado. Si trasladamos esta idea al ámbito educativo, la información vendría a ser la entregada por parte del docente al sistema definido que sería el estudiante. Según estos mismos autores la retroalimentación es propia de un sistema que tiene una finalidad y busca autorregularse para lograrla. Por ende, se caracteriza la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa como un proceso de diálogos, de intercambios y de formulación de preguntas, cuyo propósito es propiciar en el alumno en la comprensión de la modalidad de aprendizaje, en la valoración de sus procesos y resultados, y en la regulación de su aprendizaje.

Dentro de este marco Scriven (1967) citado por Martínez (2012) introduce por primera vez el término “*evaluación formativa*” en el campo de los programas educativos para hacer una distinción entre evaluación formativa y sumativa. La

evaluación formativa según este autor, se conforma de aquellos procedimientos que permiten reajustes graduales en el desarrollo de un programa, es decir, se aplica a los procesos de aprendizaje en curso. De acuerdo a lo mencionado por McMillan (2007) citado por Martínez (2012) en el campo de la evaluación de lo aprendido, la evaluación formativa la define como la retroalimentación que se le entrega al estudiante para que este tome acciones correctivas sobre su desempeño. Del mismo modo, Dunn y Mulvenon (2009) hacen mención a la evaluación formativa como aquella que puede ser tanto formal como informal y que a su vez, se encuentra estrechamente relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conforme a estos autores, la evaluación formativa presenta una tendencia a modificar y mejorar el aprendizaje y además la comprensión de los estudiantes. Por tanto, los autores llegan al punto común de que el objetivo final de la evaluación formativa es fomentar el aprendizaje, y a su vez, a los docentes les permite diagnosticar a los estudiantes, es decir, les permite saber qué es lo que saben, que es lo que les falta por saber y qué deben hacer para alcanzar las metas.

La retroalimentación es un momento integral de la clase, que entrega al docente información importante para la realización de los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos. Osorio y López (2016), señalan que la retroalimentación es una manera de apoyo al aprendizaje de los estudiantes, en donde se entregan pautas para ayudarlos a monitorear el nivel actual y el deseado. Si bien es cierto, los docentes deben monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a través de la observación informal o realizando preguntas para evaluar el aprendizaje y los avances de los estudiantes. Ante esto se esperaría que los estudiantes reflexionen en base a lo otorgado por el docente y el cumplimiento de los objetivos en cuanto al aprendizaje significativo adquirido durante la clase.

El éxito de la retroalimentación, según Black y Wiliam (2004) en Osorio y López (2016:3):

Depende del conocimiento de las dificultades, habilidades y personalidad que tenga el docente de cada uno de sus estudiantes en situaciones particulares. Esto permite al docente ahondar en el proceso del estudiante para realizar cambios y planes de acción para el mejoramiento del mismo.

Sin embargo, para poder realizar este proceso es importante conocer acerca de la interacción en el aula de clases, comprendiendo que para que se produzca el proceso de andamiaje y la retroalimentación, es necesaria la interacción entre docente-estudiante y la participación de ambos en los momentos de enseñanza y aprendizaje. Temas que abordaremos en el siguiente apartado.

2.6. Participación e interacción en el aula

Según Hall (1982:148) “La participación es la clave de todo el trabajo de grupo. La participación de alta calidad solo se puede aprender a través de la práctica”. Es importante resaltar en este marco, la labor del profesor en el aula, porque de ello dependerá la participación activa y efectiva de los alumnos. A partir de esta idea cobra importancia y sentido que la planificación que realice del profesor incluya situaciones donde intencione la participación de sus estudiantes por sobre una clase cuyo desarrollo sea netamente expositivo, especialmente en el cierre de una clase, donde la metacognición cobra gran importancia.

El profesor no es solo considerado una autoridad, sino también como un agente que conduce las interacciones, esto quiere decir que las preguntas del docente no solo determinan los tópicos de conversación, sino también determinan quién debería hablar, cuando deberían hablar y por cuánto tiempo. Muchos comportamientos de los maestros tales como llamar a un estudiante con menos

frecuencia, proporcionar menos tiempo de espera para algunos educandos y proporcionar retroalimentación evaluativa inducen la pasividad entre los alumnos en particular los que presentan bajo rendimiento. Cabe destacar que el profesor debe planificar e interactuar pensando en grupos con características tan diversas como las señaladas que comprenden desde la pasividad hasta un alto grado de participación.

Respecto a lo anterior Hernández (1996) citado por Vizcarrondo, Rojas y Delgado (2007:58), hace alusión a 7 estilos de aprendices que se pueden presentar en el aula, a través de la participación de los estudiantes.

Aprendices activos: Son quienes retienen y comprenden mejor la información después de realizar algo en el mundo exterior con la información. Les agrada aplicar la información al mundo real, experimentarla en acciones propias o analizar y/o explicar a otras personas lo que han aprendido.

Aprendices reflexivos: Son quienes retienen y comprenden mejor la información después de que se toman un tiempo para pensar en esta.

Aprendices sensoriales: Son quienes prefieren los hechos y datos específicos y concretos, así como la experimentación detallada, normalmente se inclinan por resolver problemas con métodos estándar y son pacientes con los detalles. No responden bien ante las sorpresas o complicaciones únicas que cambian el procedimiento normal y son buenos para memorizar hechos.

Aprendices Intuitivos: Son quienes prefieren la innovación y las teorías, son hábiles para captar conceptos nuevos e ideas amplias y consideran desagradable la repetición y el aprendizaje con base en hechos.

Aprendices Visuales: Recuerdan mejor lo que ven (imágenes, esquemas, diagramas, películas entre otros). Además aprenden más fácil las claves visuales que no incluyen palabras.

Aprendices Verbales: Son quienes recuerdan gran parte de lo que escuchan y lo pueden repetir. Se benefician con la discusión y el análisis, prefieren la explicación verbal.

Aprendices Secuenciales: Les es más fácil aprender el material que presenta una progresión lógica y ordenada y suelen solucionar los problemas de manera lineal y paso a paso.

Respecto de los procesos de comunicación contextualizados, se señalan como elementos esenciales: el emisor; el receptor; el mensaje; el canal; y el contexto. Estas situaciones o procesos de la clase pueden ser didácticamente diferente según cada uno de los componentes. Así pueden haber uno o varios emisores y receptores definiendo la situación, de tal manera que la estructura de esta puede ir desde un sólo profesor y un sólo alumno en una enseñanza “individual”, hasta varios grupos de clase y varios profesores de aula, pasando así por variadas situaciones intermedias.

La dirección de la comunicación puede ser unidireccional o recíproca, es decir, que los papeles del emisor y receptor pueden intercambiarse. Según Walberg y Waxman (1989), el poder de la decisión -en lo referente a la determinación de los objetivos, actividades y medios de enseñanza- puede estar en el profesor (enseñanza centrada en el profesor), en el alumno (enseñanza no directiva) o compartida (enseñanza abierta, aprendizaje por descubrimiento).

Por lo tanto, el contexto es una fuerte determinante del desarrollo de la comunicación en la clase, dicho contexto es sumamente amplio y va desde las experiencias e historias personales de los profesores, hasta los valores sociales morales y políticos pasando por las características del sistema escolar de las familias y características del propio colegio. En relación a la caracterización global, debemos tener presente que son procesos intencionados, que tienen como finalidad desarrollar integralmente a sus estudiantes. Este objetivo no se alcanza de manera lineal y simple sino a través de un camino de varias funciones complementarias dentro de los momentos didácticos de la clase.

Las interacciones en el aula, entendidas como los intercambios y relaciones entre los sujetos y los procesos de enseñanza y aprendizaje, se suceden en diferentes intensidades y características. Como se ha mencionado, actualmente se tiende a ver cada vez más a ver la importancia de la interacción en la génesis de funciones cognitivas y efectivas en el ser humano. Cada vez se tiene más la idea de que las funciones psicológicas superiores se originan en un contexto interpersonal, sobre todo, desde que Lucci (2006), aludiendo a la teoría de Vygotsky, expresa que la acción compartida del niño con los adultos procura la adquisición de capacidades como resultado de una actuación compartida, que luego será capaz de ejercerse por sí sola.

En cada alumno y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que está próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance, es precisamente en esta donde deben situarse los procesos de enseñanza y aprendizaje. Vygotsky define la zona de desarrollo próximo como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía

de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1988:10)

De la misma manera Brophy y Good (1974), considera que según las interacciones que genera el profesor en el aula se puede hablar de profesores proactivos, profesores reactivos y profesores sobre-activos. Los profesores proactivos serían aquellos que tienen una amplia relación con el grupo y con cada alumno, tiene expectativas flexibles y precisas sobre los alumnos y esta visión permite individualizar la enseñanza. Los profesores reactivos serían los que conceden una gran participación y protagonismo a sus alumnos y finalmente los profesores sobre-activos serían aquellos que clasifican excesivamente a sus alumnos y tienen altas expectativas sobre sus tareas, destacando la relación con los alumnos más preparados o que mejor responden a sus expectativas y marginando a los alumnos menos dotados cognitivamente o con problemas de aprendizaje.

2.7. Comprensión de textos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación

Para poder realizar el análisis de las muestras, y de esta manera establecer conclusiones sobre las prácticas comunes de los docentes que fueron evaluados el 2009, debemos conocer el contexto educativo de las muestras, por lo tanto, en este apartado se conocerán algunos aspectos relevantes sobre la comprensión de textos, comprendiendo que debido a que estas clases están basadas en esta área de la asignatura de Lenguaje y Comunicaciones, se encontrarán similitudes en la metodologías, estrategias, prácticas, entre otros elementos antes mencionados en este capítulo.

La lectura es considerada en la actualidad como el proceso donde el lector con el texto interactúan. Desde la perspectiva interactiva, de la cual habla Solé (1994) citado en Jouini (2005:96) se entiende leer como:

El proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba.

Bajo esta concepción es necesario que, como menciona Jouini (2005), el lector esté dispuesto a construir significados mientras realiza el proceso lector, ya que la comprensión requiere de la construcción de estos para que sea eficaz. El autor señala, además, que los lectores traen una serie de elementos cognoscitivos, experimentales y actitudinales, que influyen en las atribuciones que se le da a los significados y en cómo se realiza la construcción de estos en base al contenido del texto.

Otro factor influyente en las clases de comprensión de textos, es el tipo que se quiere desarrollar en los estudiantes, ya que cada una tiene distintos elementos que la constituyen y, que a la vez de manera gradual, buscan perfeccionar la lectura basándose en el objetivo de esta. Según lo anterior, Pérez (2005) plantea 5 niveles de comprensión, los que serán planteados a continuación.

- Respecto de la **comprensión literal** el lector realiza dos procesos, el de reconocer y recordar, los que se basan en la identificación de personajes, tiempo, ideas principales y secundarias, como también las relaciones causa-

efecto y detalles, los que serán recordados para responder a un nivel de comprensión superficial, el que no requiere de conocimientos previos, ni experiencias para responder a lo que se pueda solicitar.

- La **reorganización de la información**, responde a la sistematización de la misma antes rescatada del texto, lo que implica dar un nuevo orden a las ideas y elementos gracias a los procesos de clasificación y síntesis, donde en la primera se encuentran mapas conceptuales, mentales, esquemas y en la segunda resúmenes y síntesis. En este nivel se requiere que el lector tenga una comprensión global sobre lo leído, en la que rescata información esencial del texto (la cual fue identificada en el nivel anterior de comprensión).
- En la **comprensión inferencial** el lector requiere la construcción de conjeturas basadas en la experiencia personal y la información entregada por el texto. Aquí se espera que el lector sea capaz de interpretar información explícita que se rescató anteriormente, por lo que se requiere que realice deducciones gracias al conocimiento previo del mundo que este lector tiene.
- La **comprensión crítica** busca que el lector reflexione sobre el texto y realice un juicio de valor respecto de la información entregada en la lectura y el conocimiento propio que tiene del mundo.
- Finalmente, el nivel de **apreciación lectora**, busca establecer el impacto psicológico y estético del texto, abarcando todos los niveles anteriormente mencionados para realizar un distanciamiento del texto y evaluar qué le ocurrió al lector con la información entregada y analizada mediante los otros niveles, para realizar una reflexión acerca de este.

Alvermann (2009), hace referencia a la importancia de la adaptación de la lectura a la cultura popular y al contexto que viven los estudiantes, donde gran parte de la literatura es encontrada en medios digitales y donde las temáticas tratadas tanto en novelas como en otros tipos de textos han evolucionado junto con el contexto

que se vive en cada época. En este marco el autor señala respecto de las lecturas que las escuelas debieran efectuar un cambio enfocado en estos nuevos escenarios. Es plantear lecturas contextualizadas a la época y gustos de los estudiantes, como también el darle la oportunidad a los medios tecnológicos para captar la atención de estos, para que así la lectura tenga una mayor acogida en las escuelas. respecto de esto es importante mencionar que para poder trabajar los últimos 3 niveles de comprensión, se requiere que los estudiantes se acerquen al proceso lector y realice una constante práctica de estos, como también que logren interactuar con el texto. En definitiva, plantea que se requiere de que los textos estén actualizados a la época para que los alumnos tengan los conocimientos y experiencias que los lleven a realizar inferencias, una lectura crítica y posteriormente la apreciación de la información entregada.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, Raphael, et. al. (2009), deja en evidencia dos marcos que se creen importante mencionar a modo de reconocer distintas estrategias con las que los docentes pueden trabajar en la comprensión de textos. Primero presenta la experiencia de Andamiaje en la Lectura (SRE), la que tiene dos fases, la primera de planificación, donde el docente considera las necesidades de los estudiantes, selecciona los textos y decide el propósito de la lectura. En una segunda fase, la de implementación, se presentan 3 momentos, la prelectura, donde se activan los conocimientos previos, se enseña el vocabulario necesario y se realizan las predicciones; durante la lectura se les da el momento lector como tal, el cual puede ser una lectura silenciosa o lectura asistida; se termina con el momento post-lector donde se realizan actividades como cuestionamiento de la lectura, discusiones en torno a la temática y construcción de elementos en actividades de extensión, donde se realiza una reorganización de la información principalmente. Un segundo marco planteado por el autor, el cual se encuentra relevante de ser mencionado es el SAIL, el cual se basa en buscar el mejoramiento de la comprensión de textos mediante el uso explícito de estrategias gracias a la retroalimentación y andamiaje del docente. Este presenta

estrategias específicas para cada momento de la lectura, donde se encuentran predicciones, visualización (antes de la lectura), clarificaciones, cuestionamientos (durante o al finalizar la lectura) y hacer asociaciones y resúmenes (finalización de la lectura). este segundo marco se basa en que el docente debe modelar estas estrategias para que después los estudiantes puedan realizarlas independientemente, además del uso del desarrollo metacognitivo de los estudiantes, mediante estrategias de aplicación, discusión del texto y construcción de una base para un futuro aprendizaje relacionado con la lectura.

Estas estrategias planteadas por Raphael, et. al. (2009) tiene relevancia cuando se realiza el análisis de los momentos de la clase, especialmente el cierre de estas, ya que se considera que el último grupo de estrategias de cada marco (aquellas relacionadas al proceso posterior de las lecturas), se pueden encontrar en este último momento de la clase, por lo cual es importante poder conocer las estrategias que pueden realizar los docentes a modo de entender la estructura de la clase y el por qué las actividades que estos realizan en esta.

Finalmente, a modo de concluir este capítulo se destaca que los conceptos abordados cumplen la función de contextualizar el marco en el que se desarrolla la investigación, a través de palabras claves que se trabajaron a lo largo de este apartado, ya que conducen a una mayor comprensión de los mismos. De este modo, era relevante contextualizar cómo los autores de diferentes índoles abordan tanto procesos cognitivos como afectivos para dar sentido a una clase y la intencionalidad del docente en cada una de las sesiones al enseñar un nuevo contenido. Para esto se declaró el contexto en que se desenvuelve la Evaluación Docente en Chile y a la que se encuentran expuestos los docentes de diferentes disciplinas, con la finalidad de llevar a cabo un proceso de reflexión sobre éstas, para identificar los elementos a mejorar o que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

Es en este sentido, que se desarrollan ideas relacionadas con aprendizaje, planificación y mediación, puesto que se encuentran presente a los largo de los siguientes capítulos, contemplando la presencia de los momentos de la clase, particularmente el cierre de la misma, con la finalidad de establecer criterios que permitan dar cuenta de cómo fue construida y abordada por cada docente dentro de diferentes contextos y situaciones comunicativas. De igual forma, se releva la presencia de la mediación del contenido por parte del maestro para que sus estudiantes adquieran la información con un carácter significativo y no sólo como una adquisición de éstos sin una retroalimentación o su apropiación. Ante esto, se releva la importancia de los procesos cognitivos y afectivos que se encuentran a la base para desarrollar cada una de las clases, con la intención de dar a entender una determinada temática o contexto, el cual en el caso de esta investigación es la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Por consiguiente, a continuación se dará paso a explicar la intención de la investigación, el marco en que se desenvuelve y los resultados que permitan dar un mayor énfasis al análisis del momento de cierre como un aspecto importante dentro del desarrollo de las clases del año 2009 y su posterior proyección a otros espacios de trabajo.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigmas de la investigación.

La presente investigación se llevará a cabo bajo el diseño interpretativo, ya que existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Asimismo, este paradigma sostiene que no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. Esta realidad social es construida con base en los marcos de referencia de los actores.

Esta investigación, abarca una temática ligada a la educación y los procesos que ocurren dentro del aula, lo cual genera una realidad que se construye bajo las interacciones de los actores insertos en ella. El paradigma interpretativo nos aporta una forma de comprender esta realidad, buscando develar y analizar estos procesos e interacciones que se dan bajo el contexto educativo, en un momento y con propósito determinado, dotándolos así de significado. Por tanto, como menciona Ricoy (2006:17) la metodología del paradigma interpretativo “permite hacer una rigurosa descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de los datos que admite el análisis descriptivo” , lo cual se condice con los objetivos y preguntas que guían esta investigación, buscando entregar una respuesta a las mismas permitiendo que la información obtenida sea integrada y completa.

3.2. Enfoque de la investigación.

Del mismo modo, el análisis de esta investigación está basado en un enfoque mixto, mencionado por Johnson y Onwuegbuzie (2004) como el estudio donde ambos enfoques de investigación, cuantitativa y cualitativa se combinan, considerando técnicas, métodos, conceptos y lenguaje de ambos.

Por su parte, el enfoque de investigación cuantitativa, aporta a esta investigación, el análisis de datos numéricos, buscando- la relación entre las variables cuantificadas, basándose en datos secundarios y ya existentes. Lo anterior, dado que en las muestras es necesario realizar una generalización de los datos, y de este modo, realizar un análisis sobre características comunes encontradas entre los docentes, desde las cuales se levantan diversas categorías que permitirán realizar el análisis de los resultados.

Por otro lado, la investigación cualitativa, guía la construcción de la investigación, mediante la pregunta, los objetivos y el objeto de estudio, buscando poder, no solo establecer características, sino también el comprender la realidad, mediante la interpretación de los datos, ya que si bien se pueden establecer variables generales, se deben buscar las particularidades de la realidad, la cual es dinámica debido a la interacción social que se dan en las clases que se analizan.

De acuerdo a lo anterior, se cree importante la utilización de una metodología mixta, ya que como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2003), este enfoque permite integrar ambas perspectivas, logrando abordar las ventajas que se entregan en cada uno de los enfoques, abarcando desde lo más general a la especificidad propia de la realidad social educativa de este estudio y pudiendo beneficiarse de cada una de ellas.

3.3. Diseño de la Investigación.

La presente investigación está enmarcada dentro de los estudios de análisis de la interacción discursiva considerando una muestra de la población de aulas chilenas y el análisis de discurso de la misma, pues desde ambas perspectivas se plantea que existe la necesidad de abordar el análisis de los fenómenos educativos que ocurren en la educación formal, considerando como foco principal

las interacciones y el diálogo que se establece entre profesor y estudiantes, centrados en el cierre de las clases destinadas a la comprensión de textos.

Al respecto, existe una tradición de análisis de la enseñanza de la lectura mediante técnicas cualitativas de observación, las cuales se basan en la exploración de fenómenos dentro de la práctica de enseñanza a partir de la observación de las transcripciones de 40 muestras de clases para la investigación. Para ello, Rodríguez (2013:42) alude al trabajo de Hoffman, Maloch y Sailors (2011) quienes subrayan el valor de los métodos cualitativos y de la observación dentro del aula, lo cual “permite comprender de manera directa e indirecta tres aspectos esenciales: cómo es la práctica real, cómo se desarrolla en tareas concretas y qué relación guardan estas con el conocimiento sobre esta área”, ante lo cual releva la importancia de sus participantes (profesores) en la realización de su clase y en sus métodos de enseñanza con la finalidad de “comprender este proceso, dado que se configura en el escenario donde el niño aprende”, las cuales consideran la descripción del sistema educativo, los procedimientos de recolección de información y el análisis de las mismas. Estas directrices serían afines con los criterios de confiabilidad descritos por Guba (1981).

En este sentido se implica la posibilidad de acceder a las grabaciones de las evidencias audiovisuales y a las transcripciones literales de las mismas. Por último, la confirmación se sustenta en la objetividad del análisis e interpretación de los datos, el cual implica la triangulación de criterios entre los investigadores.

Por su parte la triangulación, como menciona Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006), se entiende, dentro del campo de la educación, como una estrategia de investigación, a través de la cual el fenómeno pedagógico en estudio se aborda desde perspectivas diferentes, contrastando y comparando ya sea datos, investigadores, teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos. Para efectos

de esta investigación se utiliza la triangulación metodológica, la cual de acuerdo a los autores, está referida a la integración de métodos dentro de una misma investigación, ya que el enfoque que se utiliza es mixto, por tanto se utilizan tanto métodos como técnicas cuantitativas y cualitativas.

3.4. Población de la investigación y muestra.

La investigación se realiza en base al análisis de 40 transcripciones de muestras de evaluación docente del año 2009, pertenecientes al proyecto Fondecyt. Dichas evaluaciones fueron realizadas a docentes del área de lenguaje y comunicaciones, específicamente en el área de lectura y comprensión de textos, en clases de quinto a octavo año básico de distintas locaciones de Chile.

Resumen de las muestras trabajadas	
Cursos	Cantidad de clases
5º año básico	8 clases
6º año básico	11 clases
7º año básico	18 clases
8º año básico	3 clases
Total	40 clases

3.5. Procedimientos de la investigación.

Para el logro de cada objetivo se han definido los siguientes procedimientos:

Objetivo	Procedimiento llevado a cabo
Realizar una revisión global de los datos.	A través del análisis de los datos encontrados en las 40 muestras de la investigación, se realizó una revisión de cada una estas. Lo anterior con la finalidad de generar una estructura y lineamiento de estudio para la investigación.
Generar objetivos para la investigación.	Una vez obtenidos los datos a través de los recursos para la investigación, se trabajó en las preguntas rectoras y objetivos de investigación.
Clarificar ejes centrales de la investigación.	De acuerdo a los objetivos de la investigación, se propone definir el tiempo que destinan los docentes al momento de la clase en estudio -el cierre- buscando identificar los periodos de tiempo que los profesores dedican a este momento de la clase.
Argumentar y contrastar información recabada.	Una vez definido los tiempos entregados por las muestras, se comenzó a contrarrestar y analizar en conjunto con las orientaciones que entrega el Ministerio de Educación Chilena para la planificación y distribución de tiempos, así como establecer un promedio estimado de tiempo que le dedican al cierre.
Confirmar análisis anterior.	Para ello se realizó una segunda revisión del material audiovisual donde los docentes realizaban el cierre de la clase, estimando en minutos el tiempo utilizado para el poder desarrollar este periodo. En este punto, y para dar cumplimiento a los objetivos restantes, se separa del análisis las clases que no presentan momento de cierre.
Organización de los resultados	Se realizó un análisis de las características del cierre a partir de lo cual se generaron categorías que permitieron establecer una clasificación del mismo en base a particularidades encontradas, tales como los tipos de cierre, interacción, características del cierre y participación.

CÓDIGOS DE CONTENIDOS

Para efectos de esta investigación se hace necesario establecer ciertos códigos que permiten organizar los datos encontrados, permitiendo tener un lenguaje

común que accede a una comprensión de conceptos o atribución de categorías que comprenden ciertas características para de este modo tener una interpretación efectiva del tema a tratar. A su vez, a través de estos códigos se logra organizar y clasificar el análisis de los datos de estudio, con el fin de simplificar, ordenar y estructurar estos para acceder a la información que se requiere en función de los objetivos planteados.

El código en definitiva surge del análisis de la interacción que se genera entre el profesor y el alumno, la cual se traduce en preguntas que establecen una relación, ya sea un diálogo o un monólogo por alguna de las partes, en donde los códigos cumplen la función principal de; levantar categorías de interacción, la relación profesor-alumno y las características de este momento.

Para el ordenamiento de la información nos basamos en el libro de códigos de contenido público, material técnico no publicado perteneciente a Iturra, (2013). A partir de este libro de códigos, se profundizó en el contenido del cierre de la clase desde donde fue posible identificar otros códigos que permitieron conocer los tipos y características de los cierres de las clases analizadas junto con el tipo de preguntas que se realizan en este momento didáctico.

A continuación, presentaremos el libro de códigos utilizados en el análisis de la información:

Tabla: Clasificación y códigos.

Clasificación	Códigos
Momentos de la clase	Inicio
	Desarrollo
	Cierre

Tipos de cierres	Cierre explícito
	Cierre implícito
	No cierre
Elementos del cierre	Cierre de contenido
	Cierre metacognitivo
	Cierre retomando objetivos
	Cierre con anticipación
	Cierre con trascendencia
Interacción	Participación
	Participación monologal
	Participación IRE
	Participación IRF
	Participación IR
	Participación con autonomía del alumno
Características del cierre	Refuerzo positivo
	Valoración
	Trascendencia
	Autoevaluación
Tipos de preguntas	Pregunta con alusión al objetivo
	Pregunta con alusión al contenido
	Pregunta con alusión a la metacognición
	Pregunta direccionada

Para ello, es relevante describir qué se entenderá por cada uno de estos códigos, asimismo, se entregarán ejemplos de éstos¹.

Se comenzará por los momentos de la clase, puesto que el tema central de esta investigación se encuentra estrechamente ligado a los mismos:

Inicio: Este comenzaría cuando el profesor saluda a sus alumnos, incluyendo la presentación de los objetivos y los contenidos que se verán en la clase, buscando generar el espacio comunicativo y un ambiente óptimo para la realización de la clase.

Desarrollo: Es el momento donde se presentan los contenidos, entregan las instrucciones sobre las actividades y se realizan como tal, buscando trabajar los aprendizajes esperados planteados en el inicio.

Cierre: Este momento se considera como el último periodo de finalización de una clase, donde mediante una frase el docente realiza un quiebre de la actividad para dar paso a este proceso; puede estar marcado por el timbre o campana que indica el término de la hora de clases; o simplemente hay continuidad de la actividad llegando el punto donde el docente da término a esta y por consiguiente a la clase. En este espacio el docente también puede anticipar temas o contenidos que se trabajarán en las siguientes sesiones de trabajo.

De acuerdo a las características encontradas, se visualiza la existencia de tres primeros tipos de cierres, los cuales fueron diferenciados de acuerdo a si el cierre

¹ Desde este momento y durante el resto de la investigación en los ejemplos de los códigos y de los gráficos se entenderá:

- P: Indica comentarios del profesor de aula
- A: Indica a la respuesta del estudiante
- (estudiante): Se va a utilizar a modo de resguardar el nombre de los estudiantes que participaron en la muestra.
- T: Indica participación masiva de todos los estudiantes

de la clase se presentaba de forma clara o no, y si este se ausentaba; los cuales se categorizaron y se denominaron como cierre explícito, cierre implícito y no cierre, los cuales se describen a continuación. En cada caso, se presentará un ejemplo que representa el análisis realizado.

Cierre explícito: Corresponde a un momento previo a la finalización de una clase donde el docente señala o indica que está llegando a su término, logrando que los estudiantes puedan notar un quiebre de actividad y dirigir el foco de atención a lo que indique el docente, preparando el ambiente para llevar a cabo una síntesis de los elementos centrales vistos en clase y así verificar el cumplimiento de los objetivos; antes de que la clase llegue a su fin.

“P: Muy bien, preciso. Al término de la clase niños nos queda ya poco tiempo me gustaría finalizar preguntando a los jóvenes que puedan levantar sus manos, diciendo que es lo que hemos aprendido y analizado en esta clase. (Estudiante) (cediendo la palabra)...

A: Bueno a través de la clase y su clasificación aprendimos las características principales de la leyenda urbana y estas son: es una narración en carácter terrorífico que básicamente causa pavor en las personas de poblaciones o ciudades, es una narración oral que se va traspasando por las personas de forma oral y se diferencia de la leyenda tradicional solamente por su carácter de terror mientras que las tradicionales explicar el origen de partes naturales y personaje sobrenaturales (...)

Clase 32

Cierre implícito: A diferencia del tipo de cierre anterior, en este tipo de cierre el docente realiza la finalización de la sesión de trabajo de forma implícita, es decir que no prepara a los estudiantes para dar paso a la síntesis de los elementos centrales y de la revisión del cumplimiento de los objetivos.

“P: Entonces el organizador gráfico, este que nosotros recién utilizamos como les decía es muy útil que lo pueden utilizar en cualquier otro momento

pero una vez que ustedes lo aprenden tenemos que sacar este apoyo, este es un apoyo solamente para estudiar, nada más que para eso y en la próxima clase vamos a conocer un nuevo organizador gráfico. Con esto terminaríamos entonces, espero que lo hayan aprendido muy bien y espero que sigan leyendo para mejorar la comprensión lectora.”

Clase 14

No cierre: Se considerará como una clase sin cierre aquella en la que concluido los 40 minutos de muestra se continúa trabajando en la actividad de desarrollo, sin considerar lo aprendido durante la actividad o de clase, o realizando una recapitulación de lo realizado en la actividad.

“P: Vamos no cierto, acá nosotros a redactar una noticia ¿Ya? Que tenga las cuatro partes. Los compañeros están haciendo entrega del material, es decir, tiene que ser un título, epígrafe, el título, una bajada y el cuerpo de la noticia, se une cada grupo, ya tienen su papelógrafo, lo van abrir y allí no cierto va a redactar, va a redactar la noticia, acuérdense que la noticia, fíjense como ésta, la profesora, a ver, (estudiante) siéntate acá, tenemos acá... Bien separadito, entonces ustedes lo van hacer de la misma manera, me van a colocar, el epígrafe, ya epígrafe ustedes lo pueden hacer.”

Clase 6

Posteriormente, se encuentra aquellos cierres en que se da mayor énfasis a los elementos característico, como la metacognición, trascendencia, retomar el objetivo, contenido y anticipación. Denominaciones establecidas según los elementos predominantes de las 40 muestras, donde se consideraron las siguientes:

Cierre de contenido: Se caracteriza por realizar una síntesis de la actividad realizada o contenido entregado durante la clase. Las preguntas que surgen en este momento están orientadas directamente a los contenidos abordados durante la clase.

P: ¿Qué piensan que es el espacio?

A: El lugar

P: El lugar donde se desarrollan los...

A: Hechos.

P: Vamos a dar por concluida las características de los personajes, y la próxima clase vamos a ver el espacio para que vengan un poco preparados (...).

Clase 36

Cierre metacognitivo: Es un tipo de cierre que hace alusión a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Las preguntas se centran en que éste sea consciente de aquello que aprendió durante la clase. Este tipo de cierre apunta, a que el educando, sea quien construya su aprendizaje en el cual el docente actúa como guía, mediando a través de comentarios y sugerencias hacia los alumnos en pro de la mejora de su clase.

P: (...) ¿Qué otra cosa le cambiarían a la guía?, que venga con algún monito, porque yo también necesito saber...(estudiante)...

A: No hay que cambiar nada.

P: ¡Ay qué linda!, quién, quién voy a preguntar otra cosa ¿Quién de todos ustedes, levanten la mano solo las personas que se evalúan todo perfecto, perfecto?...Ya muy bien, y ¿Quién así como de repente una o dos malitas, levante la mano ¿Ya? ¿Por qué (estudiante)?

A: Porque algunas veces no participo mucho en clases.

P: Ya no solamente hoy, ¿Otras veces también cierto? Excelente, entonces para eso ¿Qué tenemos que hacer?

A: Participar.

P: Tenemos que participar, porque si usted participa y opina y dice lo que piensa, yo no me lo voy a comer ni lo voy a retar, a menos que sea dentro del contexto, ya pero tiene que participar porque entonces ¿cómo sé yo que usted aprendió? Entonces necesito que ustedes participen para yo saber que aprendieron o no (...)"

Clase 25

Cierre retomando objetivo: Se considera el objetivo dentro del cierre con el fin de retomar la meta pretendida para la clase, buscando el nivel de logro alcanzado por los estudiantes, en esta ocasión el profesor menciona de manera explícita el objetivo y genera un consenso con los estudiantes respecto a el cumplimiento de éste.

“P: Muy bien (...) vamos a hacer una recapitulación, comenzamos con los objetivos de esta clase que eran 3: El primero leer comprensivamente textos literarios breves, reconocer el espacio del ambiente narrativo y su clasificación, y valorar la diversidad de opiniones en el trabajo colaborativo ya... Todos estos objetivos se han ido cumpliendo a lo largo de la clase (...)"

Clase 24

Cierre con anticipación: Se vincula al énfasis que realiza el docente con la temática a tratar en una próxima clase, ya sea vinculando la clase que se está realizando con la siguiente sesión o bien, aproximando el contenido o actividad a tratar durante el mismo día.

Cierre con trascendencia: Corresponde a un tipo de cierre, donde las preguntas realizadas por el docente, tiene como finalidad que el estudiante logre relacionar

diversas asignaturas, contenidos y actividades de carácter diario con la temática vista en clases. Además, a través de estas, los estudiantes son capaces de darle uso al aprendizaje en otras circunstancias de la vida diaria.

Posterior a esta primera parte del análisis, nos focalizamos en aquellos cierres en los cuales se realiza una revisión de las actividades que se presentan en este momento didáctico, lo cual permite que se establezca la frecuencia con la que estas actividades aparecen. Esto nos permite identificar las actividades a las que recurren con mayor frecuencia los profesores. En este punto encontramos:

Refuerzo positivo: Se considera refuerzo positivo al estímulo que entrega el docente ante la conducta y desempeño de los estudiantes durante el transcurso de la clase, dándoles un incentivo para motivarlos a que se comporten del mismo modo en las siguientes sesiones.

“P: Les faltó decir cual eran los personajes.

A: Pablo y Capataz.

P: Pablo y Capataz. ¡Ya! Correcto, tomen asiento. (estudiante) ustedes también habían terminado, ya, pasen, después pasa el grupo de (estudiante). Adelante por favor ya todos claros quienes son los personajes así que ellos van a dar a conocer lo que hicieron respecto al ambiente, ¡Ya!

A: (Exponen)

P: ¡Muy bien! (...)”

Clase 10

Valoración: La valoración implica que el docente entregue su percepción sobre el desarrollo de la clase y la participación de los alumnos. Además puede solicitar que los estudiantes sean quienes dan su opinión acerca de lo trabajado, de las temáticas y las actividades realizadas.

“P: (...) que nos enteremos nosotros y seamos más cultos ¿Cierto?, al ser culto vamos a tener tema de conversación, vamos a conocer otros temas. Ya a ver quiero que ustedes den sus conclusiones finales, ¿Les gustó este tipo de clase?”

A: Sí profesora. (...)”

Clase 3

Trascendencia: Se caracteriza por preguntas orientadas a que los estudiantes puedan relacionar el contenido de la clase con diversas asignaturas, contenidos anteriores o situaciones cotidianas, a modo de convertirse en un aprendizaje de carácter significativo.

“P: (...) La figura literaria no solo se da en el texto lírico que también se da en el texto narrativo y también se dan en la vida propia ¿Cierto chiquillos? Ya.

A: Sí, tío.

P: Pero oye, ¿Escuchaste?, ¿Escucharon lo que dije? Hemos visto figuras literarias, no solamente se van a dar en la poesía sino también se van a dar en el texto narrativo y en la vida, nosotros hablamos con figuras literarias, nosotros utilizamos las figuras cuando hablamos ¿Ok? e incluso cuando nos mofamos de alguien, cuando echamos la talla que decimos “*el cara de plato*”, “*ah tenía mano de guagua*”, las mamás nos dicen: Este es “*más apretado que mano de guagua*”, tiene “*un cocodrilo en los bolsillos*”. Las figuras literarias también la utilizamos en nuestras vidas diarias, y eso es lo que hemos aprendido hoy día, además de reconocer en el texto literarias (...)”

Clase 17

Autoevaluación: Se considerará como un elemento de la clase donde se realiza un trabajo idealmente de carácter metacognitivo en relación al propio desempeño

de los estudiantes y los aprendizajes esperados planteados en el objetivo, sin embargo, en algunas ocasiones, solo responde a participación respecto a los contenidos y actitud frente a la clase.

“P: Muy bien, niños por último les voy una hojita para que ustedes vean cómo trabajaron ¿Ya?. Autoevaluación, significa que uno mismo se evalúa. (...)”

Clase 7

Luego de visualizar las actividades o elementos a los que recurren los docentes durante el cierre de la clase, se analizan las preguntas que se realizan. Estas preguntas se categorizan en torno a la diversidad de temáticas que guían u orientar el aprendizaje, resultando en agrupaciones de contenido, metacognitivas, referidas al objetivo y/o direccionadas.

Pregunta con alusión al contenido: Corresponden como aquellas preguntas sobre el desarrollo de la actividad, y van netamente dirigidas en base al contenido que se busca abordar en la clase.

“P: (...) Ahora una vez que ya leímos el texto, ¿De qué se trataba el texto que vimos?”

A: De que la luna no se podía robar.

P: Ya ¿(estudiante)?

A: De que a un monje le habían entrado a robar.

P: Ya, eh ¿Qué más?, (estudiante)....

A: Que él no podía regalar la luna (...).”

Clase 26

Pregunta con alusión a la metacognición: Tipo de pregunta que alude a que el estudiante evalúe su aprendizaje y logre realizar inferencias sobre el contenido

tratado en clases. Además, este último debe ser capaz de definir las metodologías utilizadas por él, y cómo se obtuvo el resultado final.

“P: (...) bien, para tener información sobre lo que acontece con la selección chilena muy bien, ¿Qué cosa les costó más hacer de esto? ¿Les costó algo?”

A: Si.

P: ¿Qué cosa les costó? ¿En esta clase les costó algo o no? ¿Era fácil?

A: Responder algunas preguntas.

P: ¿Cómo qué preguntas les costó identificar?

A: ¿Cómo sucedió? (...)”

Clase 12

Pregunta con alusión al objetivo: Corresponde a un tipo de pregunta referida al objetivo, preguntando si éste fue cumplido o no durante el transcurso de la clase.

“P: (...) Entonces pudimos llegar al objetivo de la clase, ¿Pudimos llegar al objetivo de la clase?”

T: Sí.

P: ¿Lo comprendimos?

T: Sí.

P: Pudimos generar un mensaje crítico a través de la reflexión, y ¿Qué texto fue el que vimos?

T: Caperucita azul.”

Clase 38

Pregunta direccionada: En este tipo de preguntas el docente es quien va guiando la respuesta del estudiante. Para ello la pregunta es construida de tal

forma que apunta a un tema y/u objetivo claro. De esta forma el docente busca que el alumno de una respuesta esperada específica.

“P: (...) Niños yo les voy a preguntar algo, ¿A quién se le ocurre lo que es?, mire lo que inventó, ¿Escafranda autónoma?, ¿Qué será una escafranda? ¿A quién se le ocurre? Tienen diccionario, búsqüenlo ¿Quién ha escuchado hablar de escafranda?

A: Tía parece que es una palabra francesa.

P: Palabra francesa, ¿Ya?

A:Una palanca.

P: Una palanca, ya, ¿Qué será?, ¿Quién ha escuchado hablar de una escafranda chicos? (...)”

Clase 1

Estos espacios de actividades generan que exista un diálogo o interacción entre el docente y el alumno en base a preguntas, las cuales son revisadas y analizadas con la finalidad de establecer una clasificación de las mismas, lo que a su vez permite que se pueda obtener una visión amplia de cuáles son aquellas que más se utilizan dentro de este momento.

Además, se analiza el tipo de participación dentro del cierre de la clase, las interacciones docente-estudiante, lo cual queda evidenciado en las preguntas y respuestas durante el transcurso de la clase. Para ello, se realizaron diversas lecturas que proporcionarán información para efectos de esta investigación, sumado a categorizaciones trabajadas por Carolina Iturra, las cuales arrojaron los siguientes tipos de participación:

Participación monologal (del profesor): Código mencionado en trabajo de Fondecyt n°1160205, donde se caracteriza como por un discurso de habla exclusiva y única por parte del profesor.

“P:(...) Entonces niños hoy día abordamos estos dos objetivos los cual entonces nos sirvieron para aprender cierto, (...) ustedes lo hicieron muy bien todos participaron ordenadamente. Yo los felicito niños, ahora cuando se enfrenten a otro texto. ¿Ya? Lo van a leer y van a poder identificar la idea principal, porque ese era nuestro objetivo, ya les puede servir a la hora de leer un texto saber la idea principal, Así como le hicieron hoy día concierto leyendo después subrayando la idea principal en cada párrafo, yo les felicito a todos y creo que todos se merecen un aplauso. Y de tarea les va a quedar niños que puedan leer este texto a un familiar y en su cuaderno ustedes van a escribir una opinión que traiga este familiar de este tema porque es un tema muy importante, Y que también es muy cercano acá porque también no vivimos aquí como se mencionaba, en el colegio (...) Entonces cuál es la tarea? Leer cierto a una persona, un familiar Y ustedes van a traer la opinión de la persona. En su cuaderno mañana yo lo voy a revisar. Muy bien niños Y la guía la van a pegar en sus cuadernos ¿Ya? Y estas preguntitas van a quedar pegadas en la sala también para acordarnos cómo identificamos una idea principal en un texto informativo. El titular vamos a pegar igual, ya. Pegue el titular ahí.”

Clase 34

Participación IRE: Corresponde a una interacción entre docente/estudiante, donde el primero realiza una respuesta única y evaluativa frente a un aporte entregado durante el horario de clase. Esta respuesta tiende a ser breve y a mencionar en primera instancia si el comentario realizado es correcto o atinente a los contenidos o temáticas.

“P: (...) ¿De qué tipo?”

A: Informativo

P: Muy bien, la número dos (...)

P: Antes del título, allá me falta que participen, 4 ¿ lo que?

A: ¿Título?

P: Bien, ya dale

A: Bajada de título o no ¿

A: Epígrafe

P: Muy bien , correcto!. A ver la última, vamos en la 6 (...)"

Clase 7

Participación IRF: A diferencia del IRE, el docente realiza retroalimentación de la respuesta del estudiante permitiendo nuevas elaboraciones, es decir, toma la respuesta del estudiante generando nuevas construcciones que entregan mayor sentido al cierre de la clase. Además, realiza diversas preguntas buscando que los estudiantes puedan llegar a las respuestas deseadas o a un mayor nivel de conocimiento, actuando de guía mediante las preguntas.

“P: (...) Podríamos concluir que a través de la historia muchas cosas han cambiado. ¿En qué aspectos creen ustedes que han cambiado la vida de los profesores?

A: ¡Ahora tienen derechos!

P: Aquí alguien lo ha dicho, dice que ahora los trabajadores tienen derecho y ¿En qué otra manera habrá cambiado la vida de ellos? ¡A ver! (apunta)

A: En los pagos.

P: ¡Bien! En los salarios en esa época. Hoy en día es difícil que un trabajador al término de su trabajo semanal o mensual vaya a cobrar su sueldo, en vez de pagar, usted me debe dinero. (...)

Clase 2

Participación IR: Hace alusión a un corte entre la interacción entre un estudiante y un docente, donde la respuesta o aporte mencionado por parte del primero no

recibe una evaluación positiva o negativa, sino que es omitida. Tiende a observarse en repentinos cambios de tema.

“P: ¡Ya! Segunda tú (apunta)

A: ¿Cómo descubre la imagen del niño? ¿Sabía su origen, en su trabajo arando el terreno y no sabía su origen?

P: Tercera, ¡(estudiante)!”

Clase 1

Participación con autonomía del alumno: Se caracteriza por una respuesta donde el estudiante es capaz de reconocer y mencionar aspectos importantes de la clase sin la previa mediación u orientación del docente.

“P: Muy bien, preciso. Al término de la clase niños nos queda ya poco tiempo me gustaría finalizar preguntando a los jóvenes que puedan levantar sus manos, diciendo que es lo que hemos aprendido y analizado en esta clase. (estudiante)...

A: Bueno a través de la clase y su clasificación aprendimos las características principales de la leyenda urbana y estas son: es una narración en carácter terrorífico que básicamente causa pavor en las personas de poblaciones o ciudades, es una narración oral que se va traspasando por las personas de forma oral y se diferencia de la leyenda tradicional solamente por su carácter de terror mientras que las tradicionales explicar el origen de partes naturales y personaje sobrenaturales.

P: Muy bien alguien más, (estudiante).

A: Hoy aprendimos inferencias interpretaciones, esto lo logramos gracias a la lectura con conciencia de un texto narrativo como la leyenda urbana (...)”

Clase 32

Estas categorías emanan con el fin de analizar el tipo de intervenciones que se realizan, además permite visualizar qué actores son lo que realizan más intervenciones y bajo qué características del cierre se produce una mayor participación por parte de los alumnos.

De igual modo, se realiza un análisis de la relación que realiza el docente entre el objetivo que plantea en un inicio de la clase, el cual es el que guía la misma, y el cierre de la clase, puesto que es en este momento donde se evalúa el cumplimiento del mismo.

Finalmente, todo lo anteriormente expuesto, da respuesta y sentido al análisis de los procesos que se llevan a cabo dentro del cierre, siendo este el objeto de estudio principal de esta investigación, buscando de este modo entregar información acerca de esta temática.

3.6 Técnicas y estrategias de recolección de información.

Las técnicas de recolección empleadas para efectos de esta investigación, fue la utilización de muestras de clases reales que ya habían sido revisadas y transcritas por otros investigadores para centrarnos en el análisis de las mismas bajo la búsqueda de información asociada al momento final de una clase: El cierre. Para esta revisión y análisis se requirió la utilización de las transcripciones de las grabaciones de las clases de los docentes y en ocasiones, la revisión de los videos al presentar dudas sobre elementos específicos como por ejemplo la participación o interacción, permitiendo así, introducirse en el contexto educativo y recabar mayor información disipando incertidumbres que surgieron durante el proceso de análisis.

Por otro lado, se realizó la búsqueda de teoría e investigaciones que fundamentan y sustentan la presente investigación, a modo de obtener un marco de referencia

que nos permita realizar un contraste con los datos obtenidos, desarrollar un análisis con respecto al tema y poder develar nueva información.

3.7 Validez del proceso de investigación

Desde el paradigma interpretativo se puede asumir que el enfoque científico de la investigación cuantitativa se puede garantizar a través de diferentes aspectos que de una u otra forma se complementan con los que se utilizan en la investigación cualitativa, los cuales se basan en la validez y confiabilidad de los análisis. Para esto, se utilizan los criterios planteado por Guba (1981), los que permiten establecer que la investigación cumpla con los objetivos establecidos y que a la vez, las categorías planteadas puedan ser utilizadas en otros contextos educativos.

Respecto al criterio de **Credibilidad** (validez interna), se busca aumentar la probabilidad que los datos utilizados sean creíbles, por lo que se analizan las transcripciones y posteriormente se contrastan con los videos y las planificaciones de las clases realizadas por los docentes, buscando que estas sean concordantes entre sí. Asimismo, las muestras analizadas, no sufrieron modificaciones durante el proceso investigativo, sino que se presentan tal como fueron entregadas por Fondecyt N° 1160205, considerando esta institución quién avala el uso de las transcripciones para la posterior investigación, por otro lado también las muestras corresponden a la evaluación docente del año 2009, instrumento evaluativo con validez por el gobierno chileno para analizar las prácticas docentes.

Basándose en el criterio de **Transferencia** (validez externa), al ser una investigación basada en la realidad escolar chilena, sobre un proceso de evaluación docente que permite evidenciar las clases realizadas por los mismos en diferentes contextos escolares, que pueden ser un ejemplo claro de la

actualidad. Ante esto, esta investigación se puede usar de referencia para analizar distintos aspectos de una clase y visualizar el momento de cierre en esta.

Otro aspecto que se puede considerar es que la investigación se puede transferir, ya sea a contextos o muestras de otros años, para hacer un escaneo sobre la educación y planificación de las clases.

En relación al criterio de **Consistencia** (replicabilidad), se realiza una triangulación de los datos, la cual permite en esta investigación que se realice un contraste entre lo que los expertos mencionan respecto al momento de cierre, así como también temáticas que engloban y contextualizan al mismo. De este modo al analizar los resultados se puede establecer un cruce entre la teoría y lo que se ha encontrado, lo cual le da un sustento y fuerza los hallazgos que se obtienen. Además, para esta investigación, se hace necesario realizar un cruce entre métodos puesto que se encuentra bajo un enfoque mixto, como se ya se ha mencionado con anterioridad. Este cruce genera que los métodos se complementan en beneficio del análisis que se lleva a cabo, sistematizando los datos logrando que estos se visualicen de manera clara, lo que a su vez genera que el contraste entre la teoría y los resultados sea más evidente.

Finalmente, en el criterio de **Confirmabilidad** (fiabilidad externa), en esta investigación los métodos seleccionados tanto para recabar datos como para el análisis de los mismos, se utilizaron en beneficio de develar una realidad con respecto del tema en estudio. Para ello se realiza una búsqueda extensiva de teoría válida y proveniente de fuentes confiables, lo que permite tener una visión clara en relación a elementos y aspectos que son influyentes dentro de este momento de la clase, lo que a su vez permite que se integren de mejor manera los hallazgos que surgen a partir de los resultados obtenidos. Asimismo, para llegar a consenso respecto a los códigos utilizados y a los criterios que se

utilizaran para realizar los análisis, se realiza una acuciosa discusión que permitiera llegar a un acuerdo sobre las categorías que se utilizan para realizar el análisis, considerando la teoría y las muestras para entregar al lector términos comprensibles a la realidad de cada muestra, que a la vez reflejan fielmente los resultados obtenidos posterior a las lecturas y análisis realizado.

El resultado final de este trabajo, fue la validación de las categorías que se levantaron para analizar el cierre de la clase. Estas categorías, cómo se señaló previamente, tenían a la base el análisis de las clases a partir del código perteneciente Iturra (2013). La validación de las categorías del cierre fueron validadas por tres expertos quienes establecieron concordancia con lo estimado por las investigadoras respecto de los mismos. A partir de los datos obtenidos en términos de aciertos y desaciertos, el promedio otorgado fue de 98% de concordancia.

3.7. Carta Gantt

Acción	Septiembre			Octubre				Noviembre			
	15	22	29	6	13	20	27	3	10	17	24
Primera reunión	X										
Información sobre Fondecyt, trabajo de titulación, junto a posibles temas	X										
Distribución lecturas Carolina Iturra, Emilio Sánchez		X	X	X							
Conversación y debate sobre temas relevantes para determinar la temática de tesis		X									
Envío de transcripciones para analizar			X								
Análisis de transcripciones distribuidas				X							
Confección Portada, nómina de integrantes, profesora guía				X							
Determinación del problema de investigación					X						
Confección carta Gantt, junto con determinación de trabajo realizado en cada sesión y en las sesiones a realizar					X						
Definir pregunta de investigación, pregunta rectora, preguntas científicas.						X					
Definición y consenso sobre objetivos de investigación:							X				
-Objetivo General											
-Objetivos Específicos											
Determinación de supuesto								X			
Revisión y corrección de los objetivos									X		
Análisis y confección cuadro organizacional sobre las 40 muestras										X	
Debate sobre características de los cierres, existencia o ausencia de cierre y tipos de preguntas											X

Acción	Diciembre							Enero				
	1	8	15	22	29	7	8	12	19	25	31	
	Debate sobre características de los cierres, existencia o ausencia de cierre y tipos de preguntas	X										
Definición muestras con ausencia y existencia de cierre		X										
Revisión y determinación de muestras con ausencia y existencia de cierre			X	X								
Revisión Problema de investigación					X							
Envío de las clasificaciones de las muestras para contrastar información con la pareja de trabajo						X						
Síntesis de los análisis de las transcripciones							X					
Se continúa trabajo con los gráficos y se define reunión con profesora guía								X				
Descripción y discusión sobre la confección de los gráficos									X			
Búsqueda de información para el Marco teórico										X		
Reunión con profesora guía. Retroalimentación confección del gráfico, junto con entrega de modelo para descripción											X	

Acción	Febrero							Marzo				
	1	7	8	15	21	22	28	6	22	28	31	
	Revisión avances tesis completa	X										
Definición de los conceptos a tratar en el marco teórico y criterios a utilizar		X										
Revisión avances marco teórico			X	X	X							
Definición estructura y descripción de los gráficos junto con repartición de tareas					X	X						
Reunión con profesora tutora, revisión y duda sobre los gráficos							X					
Revisión trabajo individual y colaborativo								X				
Revisión y edición colaborativa de tesis									X	X		
Revisión aspectos formales, citas, bibliografía											X	

Acción	Abril					Mayo					
	16	22	28	30	1	4	5	8	9	10	11
	Entrega para revisión a profesora guía	X									
Entrega del Marco teórico para corregir		X									
Inicio corrección grupal antecedentes del problema		X	X								
Corrección grupal justificación de la investigación			X								
Entrega del Marco Metodológico para corregir				X							
Entrega Bibliografía para revisión					X						
Corrección en conjunto justificación de la investigación, redacción y profundización teórica						X	X	X	X	X	
Corrección supuesto, redacción y profundización teórica										X	X

Acción	Mayo									
	12	15	16	19	20	23	25	26	27	
Corrección marco teórico	X	X	X	X						
Entrega carta Prórroga				X						
Buscar y complementar información sobre Comprensión lectora				X	X	X	X			
Revisión y corrección Marco teórico					X	X	X	X	X	X
Revisión y corrección Marco metodológico							X	X	X	X

Acción	Junio										Julio
	2	5	16	26	27	28	29	30		3	
Entrega para corrección Marco metodológico y resultados	X										
Entrega para corrección Marco teórico		X									
Envío de documento completo para corrección			X								
Corrección de retroalimentación				X	X	X					
Entrega para corrección de información nueva					X						
Revisión general							X	X			
Impresión del documento									X	X	

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Uno de los objetivos de esta investigación es conocer cómo se realizan los momentos de cierre de la clase de comprensión de textos, buscando determinar los elementos presentes en las muestras analizadas de las evaluaciones docentes del año 2009. Para ello, se realizó una comparación y contraste entre cada una de las muestras, de modo de poder sistematizar la información encontrada para facilitar el análisis de la misma. Lo anterior, se complementa con el contraste que se realiza entre los datos y la teoría, pudiendo visualizar similitudes y diferencias entre ambos.

A continuación, se presentan los resultados y análisis de los mismos obtenidos conforme al siguiente orden: En primer lugar, se presentarán los resultados correspondientes a los momentos de la clase, en cual se mencionan elementos como el tiempo que se le dedica a cada uno de los momentos y la relación entre ambas variantes.

En segundo lugar, se encuentran los resultados relacionados a los tipos de cierre en estas 40 muestras, en donde se analizará la frecuencia con la que se encuentra cada uno de los mismos, así como también se especificará la cantidad de muestras donde se evidencia ausencia de cierre.

En tercer lugar, se presentan los resultados obtenidos en relación con la construcción y características del cierre, donde se mencionan los elementos que constituyen el momento del cierre, estableciendo cuales son los que son mayormente incorporados dentro del mismo.

En cuarto lugar, se abordarán los resultados relacionados con los tipos de preguntas a los que recurren los profesores para finalizar la clase y, a qué apuntan, es decir, si se refieren tal como se explicitó en la metodología, al contenido trabajado, al objetivo u otros.

Finalmente, nos referiremos a los resultados que se vinculan con la participación que se da en el cierre de la clase, esto es, como se establece la interacción entre profesor y alumno, al momento de finalizar las clases de comprensión de textos.

4.1 Tiempo destinado al cierre de la clase:

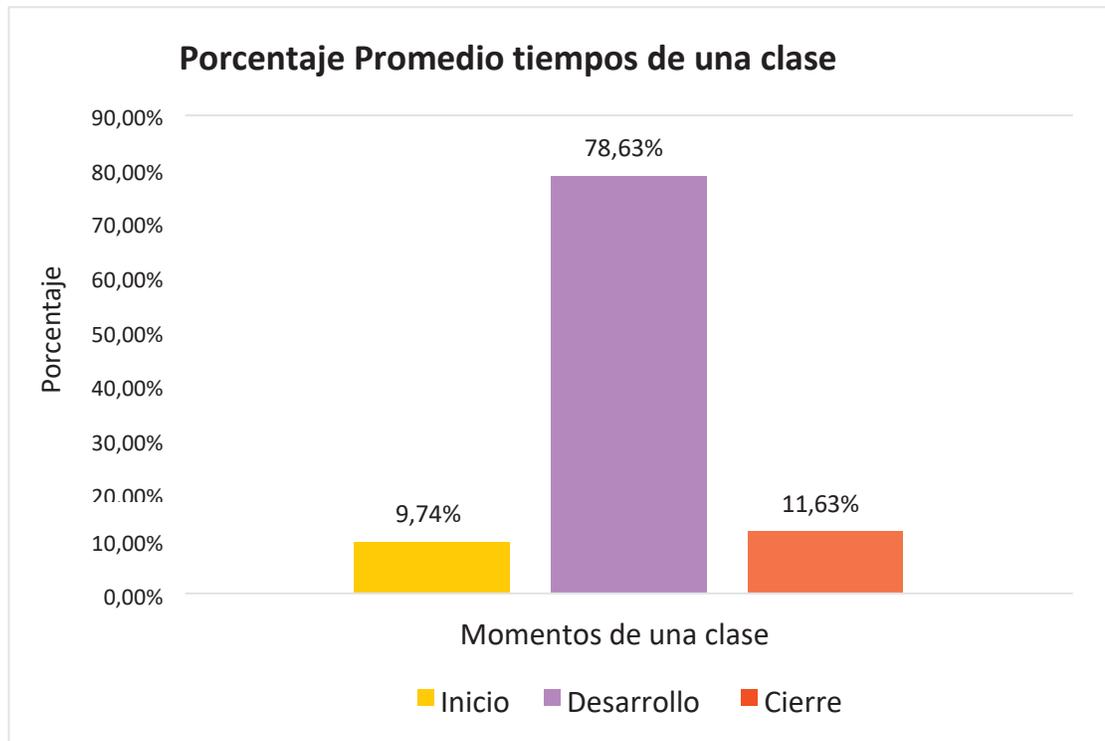


Gráfico 1

Respecto de los momentos de la clase, y considerando que en la Evaluación Docente las clases tienen una duración de 40 minutos, se puede evidenciar que del tiempo total de la clase que corresponde a un 100%, el desarrollo ocupa un porcentaje mayor superior a la mitad de esta (78,63%), destinado para el inicio un 9,74% y para el cierre de la sesión, un 11,63%.

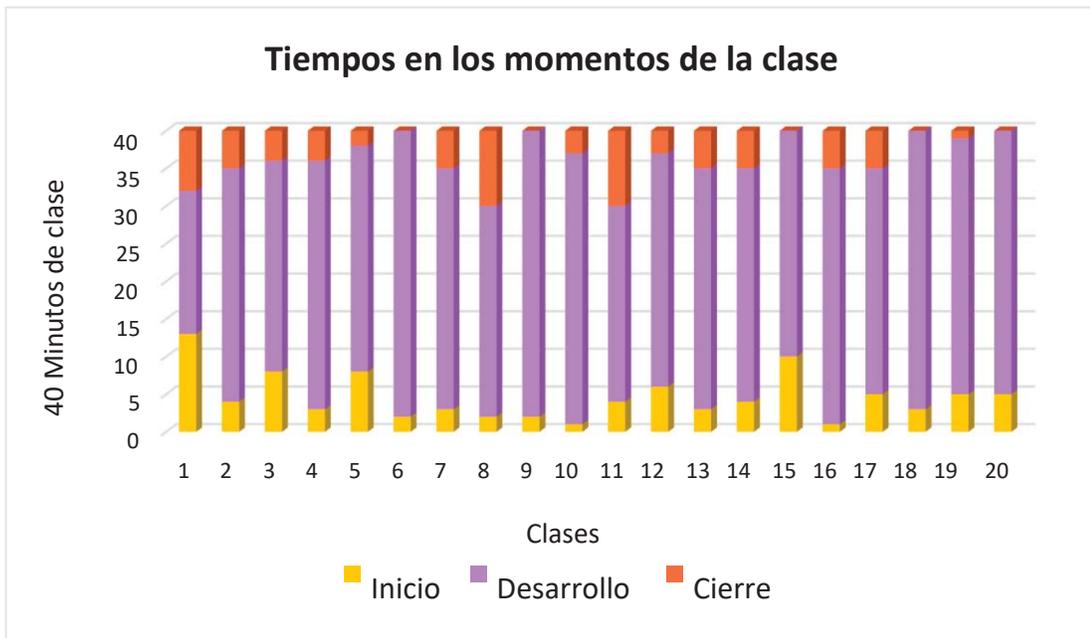


Gráfico 2

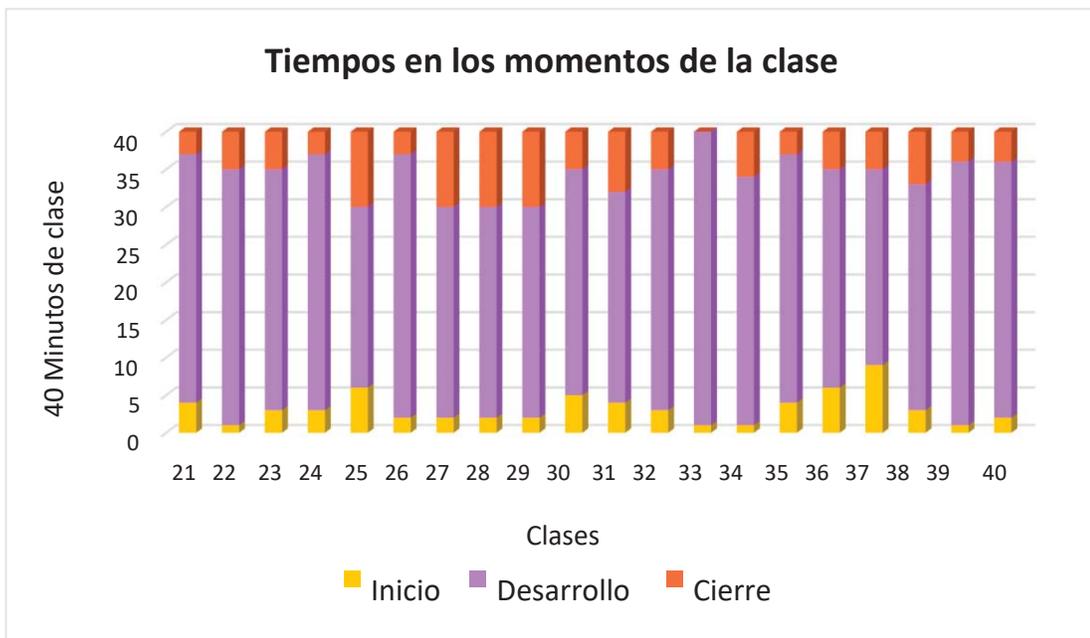


Gráfico 2

En un análisis de cada una de las clases, vemos en los gráficos 2, cuál es la distribución del tiempo en los tres momentos didácticos. Todas las clases realizan el momento didáctico de inicio de la clase, no se encuentra presente en las clases 6, 9, 15, 18, 20 y 33. En términos generales, en las clases que destinan tiempo al cierre, es posible observar a simple vista que se le dedica menos tiempo para su

realización en relación al momento de inicio de esta. Este es un primer hallazgo de suma importancia dada la relevancia mencionada por los autores consultados para esta investigación, por ser un momento que involucra procesos de síntesis y afianzamiento de contenidos.

Como se señala en el capítulo II, la distribución del tiempo dentro de las clases es algo subjetivo y relativo, ya que puede ir variando dependiendo del sistema escolar y a las necesidades de los estudiantes y del profesor, por lo cual no existe esta relación entre tiempo y calidad del cierre, ya que dependiendo de las características del contexto en el que se realiza la clase, existirá mayor y menor tiempo dedicado a este momento.

Respecto al tiempo dedicado al cierre, la teoría nos muestra que en general este suele ser reducido e incorpora ciertos elementos con la intención de recapitular los contenidos trabajados en la clase. Es más, según los autores consultados, es importante señalar que el tiempo no es un limitante de la cantidad de elementos que se puedan abordar durante el momento de cierre.

En el siguiente extracto de las muestras se evidencia o mencionado en este punto, donde se proporciona un reducido tiempo al cierre, sin embargo, se logra abordar diversos elementos mencionados en la clase.

“P: (...) Entonces fíjese bien, estuvimos analizando diversos tipos de textos literarios y no literarios, o literarios e informativos, según las características ustedes lo pueden identificar y también en algunos casos le cambiaron el título e hicieron un pequeño resumen respecto lo que habíamos hecho (...)”

Clase 19

Como se puede observar en este fragmento de la clase, el docente menciona los contenidos que se trabajaron en la clase, entre ellos, los tipos de textos literarios, no literarios e informativos, para que los estudiantes sean conscientes que esos fueron los conocimientos claves aprendidos durante la sesión y agrega, además, las actividades que se realizaron.

4.2. Tipos de cierre

A continuación, se presenta los resultados del tipo de cierre que arrojó el análisis de las muestras. Para ello, se presenta en primer lugar las características en común y se analiza cada uno de ellos. Posteriormente, se sintetiza la información en términos de porcentaje y se entregan ejemplos según las particularidades encontradas.

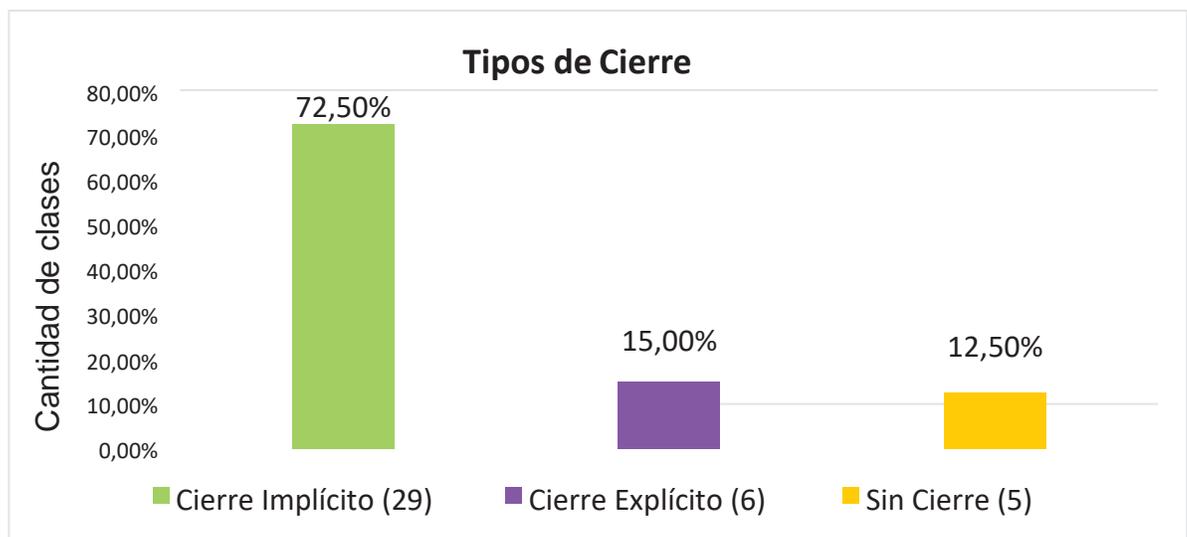


Gráfico 3

De las 40 muestras analizadas, al revisar los procesos de cierre de cada una se encontró la presencia de diversos tipos de cierre como lo son: implícitos, indicados en color verde, los cuales se caracterizan por preguntas realizadas por el docente que indican que la clase comienza a finalizar, sin embargo, no se menciona de forma directa. Por otro lado, encontramos los cierres explícitos, representados en color morado, que se caracterizan por comentarios del docente que indiquen

de forma clara que la clase ha finalizado. También se encontraron muestras con ausencia de cierre, (presentados en amarillo). En estos casos, la actividad del desarrollo de la clase se mantiene hasta que el tiempo se acaba, o bien cuando la actividad del desarrollo se ve interrumpida por el toque de campana.

De acuerdo a lo analizado, los resultados arrojan predominancia con aquellas clases que presentan un tipo de cierre implícito del 72,50%, en donde el docente no realiza una anticipación o no manifiesta que se acerca el momento de cierre de la clase. Un ejemplo de ello lo podemos visualizar en la siguiente muestra:

“P: (...) Bien, me parece: ¿Les pareció importante de que en Chile existen este tipo de avecitas? ¿y qué nos dice que hay que hacer con las aves?

A: Cuidarlas.

P: ¿Cuidarlas no cierto? Porque son parte de la naturaleza, de lo que nosotros tenemos que vivir, correcto y eso está demostrado en este objetivo que nosotros estuvimos viendo que era una de las cosas que nosotros debemos manejar. Tomen sus cosas, ordénalas por favor, los diccionarios los dejamos ordenados acá, ¿Cómo anduvimos con el tiempo?, ¿Bien?, ¿Faltó mucho?, ¿Cómo estuvieron? (...)”

Clase 4

Como se puede observar en el fragmento anterior, el docente realiza comentarios sobre la clase y luego al mencionar “Tomen sus cosas, ordénenlas por favor...” indica de forma indirecta que la clase ha finalizado y deben ordenarse los materiales y recursos educativos. Asimismo, los estudiantes al escuchar aquella indicación cambian su foco atencional sobre el contenido y comienzan a preparar el aula y a sí mismos para el recreo o cambio de hora.

Sobre aquellas muestras que presentan un tipo de cierre explícito, se encuentra que en un porcentaje menor del 15,00% el docente señala previamente el momento de cierre de la clase, logrando entregar a los estudiantes la información de quiebre de la actividad para poder pasar a una instancia en donde se

concretan los aprendizajes. Por ejemplo:

“P: Bien por el tiempo ¿Ya? La clase de hoy la vamos a cerrar, yo le agradezco su participación que han tenido sobre el trabajo que hemos hecho con esta noticia y esto, el fútbol el deporte, se relaciona con la vida de ustedes ¿O no? (...)”

Clase 12

Sobre lo anterior, cabe destacar que se evidencia un comentario de parte del docente donde menciona de forma directa la finalización de clase, de esta forma, los estudiantes comprenden rápida y claramente que la sesión ha terminado y deben prepararse para el recreo o el cambio de asignatura.

Un último tipo de cierre de clase, evidencia que existen muestras que presentan ausencia del mismo con una cifra del 12,50%, en donde el docente continúa trabajando en la actividad que se desarrolló para lograr los objetivos planteados, sin embargo, deja a un lado el momento de cierre de la clase, dando término solo a la actividad realizada o bien, recapitulado la actividad misma. Un ejemplo de ello lo podemos ver a continuación:

“P: (...) Acá nosotros a redactar una noticia ¿Ya? Que tenga las cuatro partes, los compañeros están haciendo entrega del material, es decir, tiene que ser un título, epígrafe, el título, una bajada y el cuerpo de la noticia, se une cada grupo, ya tienen su papelógrafo, lo van abrir y allí no cierto va a redactar, va a redactar la noticia, acuérdense que la noticia, fíjense como ésta, la profesora, a ver, (estudiante) siéntate acá, tenemos acá. (...) Bien separadito, entonces ustedes lo van hacer de la misma manera, me van a colocar, el epígrafe, ya epígrafe ustedes lo pueden hacer.”

Clase 6

En relación a lo leído, el fragmento arroja y evidencia una situación particular que ocurre en el aula: No se presenta un cierre de la clase. En base a esto, el desarrollo de ésta se mantiene de forma continua hasta el toque del timbre que indique cambio de hora o recreo. Se presenta aquí una predominancia en el desarrollo de la clase que impide que el docente realice una bajada sobre los contenidos trabajados en clases.

De acuerdo a las características que presenta este último tipo de muestra en donde existe ausencia del momento de cierre de clase, es que se dejarán de considerar para los siguientes análisis, debido a que se busca encontrar procesos implicados en este momento en particular, en lo cual en este 12,50% no se encuentra presente.

4.3. Construcción del cierre

El siguiente análisis recae en los elementos del cierre de la clase, es decir, aquellos componentes que pasan a conformar o a construir el cierre de la clase. Además, se recuerdan en qué consisten cada uno de estos elementos, se sintetizan en porcentajes conforme a las muestras y se ejemplifica cada uno para abordar y comprender la presencia de estos.

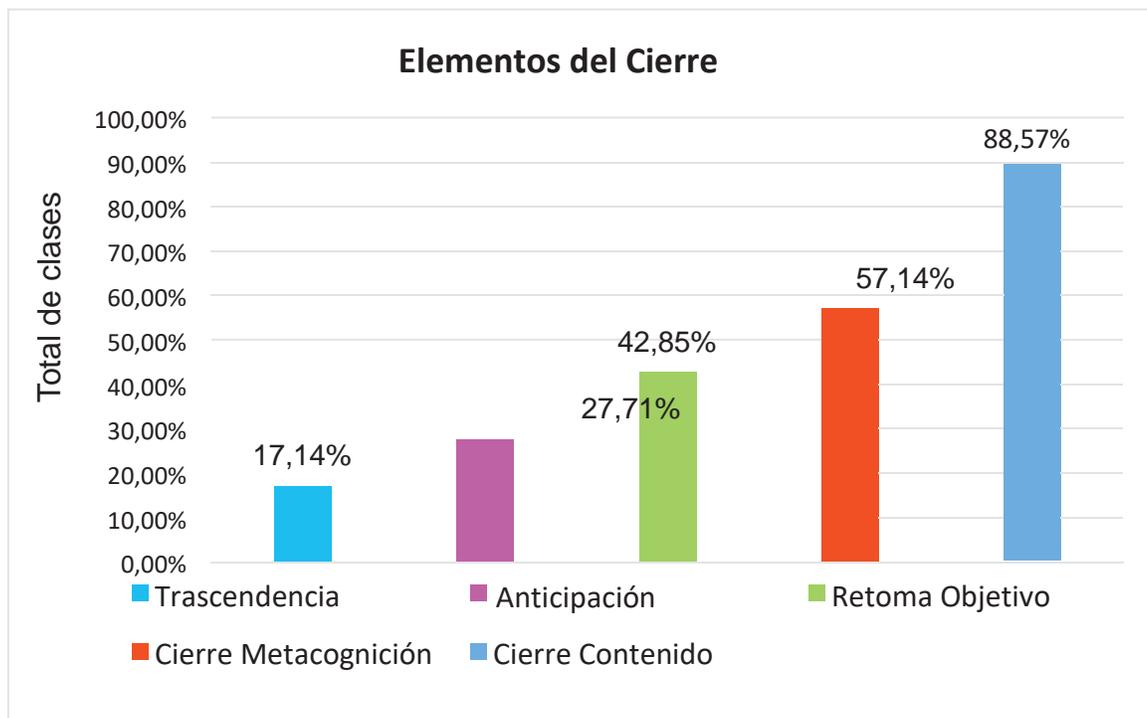


Gráfico 4

Dentro del último momento de una clase, se pueden apreciar diversas características que participan en la construcción de éste. En el gráfico 4 se presentan las características que forman el cierre, siendo el cierre de contenido (88,57%) de color azul, el que mantiene mayor predominancia, seguido por el cierre de tipo metacognitivo (57,14%). Con ello, se puede obtener una referencia sobre la base del cierre de gran parte de los docentes, donde se evidencia aquella necesidad de asegurar la comprensión del contenido por parte de los estudiantes. En contraste, los elementos con menor predominancia corresponden a los cierres con trascendencia (17,14%) representado en el gráfico con el color celeste seguido del cierre con anticipación (27,71%). Lo mencionado anteriormente demuestra la existencia de escasas instancias donde el docente ha de transportar el contenido a diversas situaciones cotidianas u otras asignaturas, así como también es menos probable que se adelanten actividades o contenidos que se trabajarán próximamente.

A continuación, presentamos un ejemplo de fragmento de cierre de trascendencia, donde el docente relaciona los contenidos trabajados durante la clase con diversas asignaturas y a su vez con la vida cotidiana.

“P: (...) Era complicado, si se dan cuenta cuando trabajamos una noticia directamente del diario, tal como está esta noticia es distinta cierto a una guía de trabajo ¿Verdad? Porque las noticias se dan de diferentes formas de diferente lenguaje, ¿Ya? muy bien, ahora bien, esto que hemos aprendido ¿Usted cree que tendrá alguna utilidad para el futuro?

A: Sí.

P: ¿A ver la niña?

A: Para cuando en otro curso nos pregunten sobre el texto la noticia. P: ¿A ver quién más cree que le puede servir? ¿Alguien más?

A: Para contarle a alguien nuestra experiencia. P: Cierto, ¡Muy bien!

A: Para contarles a nuestros hijos lo que pasó entre Chile y Brasil.

P: ¿Qué le contaríamos? ¿Qué le podríamos contar? Que estuvimos... A: A punto. (...)”

Clase 12

En este fragmento se aprecia que el docente en el cierre releva el hecho de que los estudiantes establezcan relaciones con otros ámbitos de su vida, para dar un significado a su aprendizaje y en sí a su aplicación a través de preguntas que guíen este proceso y ejemplos que permitan su visualización.

Por otra parte, también se evidencia la presencia de Anticipación, donde se explicita los contenidos y/o actividades que se realizarán a futuro, donde la intención del docente recae en preparar a los estudiantes ante nueva información, una actividad o por ejemplo el uso de materiales. Asimismo, este tipo de cierre se da con el fin de que los estudiantes generen conocimientos previos, lo cual se puede visualizar al declarar un contenido o al informar sobre alguna evaluación o lectura. Por ejemplo:

“P: Yo creo que sí, ¿Listo? Un aplauso para ustedes, ya ahora estamos tan contentos que lo hemos logrado todo que tenemos otras obras literarias son propuestas, vamos a continuar leyendo, tenemos novelas, ¿Qué novelas nos vienen más adelante? La que tenemos más adelante.

A: (estudiante) regresa.

P: ¿Para cuándo la tenemos? Ya, ¿De qué se trata eso? A: De un extraterrestre.

P: De un extraterrestre, ya, no es lo mismo, vamos a comparar con esta lectura con la que estamos leyendo ahora del libro mensual ¿Cierto? Así que...pero de todas maneras siempre va a haber una ambientación psicológica, ambientación social y una ambientación física ¿No cierto?”

Clase 13

En este fragmento, observamos que se pregunta sobre una futura lectura y los conocimientos que se poseen acerca de ésta, igualmente observamos que el docente establece una relación con lo visto durante la clase para dar conexión con el contenido abordado.

Volviendo al gráfico también se observa el retomar el objetivo en el cierre de la clase, donde se ve el cumplimiento de éste y de los aprendizajes esperados, considerando tanto el punto de vista del docente como de los estudiante sobre el logro de estos al inicio de la sesión. Esta categoría se puede observar en el siguiente ejemplo:

“P: (...)¿Las noticias son de carácter informativo o son para entretener? A: informativo

P: Ya entonces hemos logrado el primer objetivo A: Si

P: Ya veamos y en la segunda, ¿Conoce la estructura de la noticia? A: Sí

P: Ya, ¿Hemos logrado el segundo objetivo también? A: Si

P: Ya bien, entonces al parecer, una vez que yo revise esto ya, aunque podríamos revisarlo al tiro, no sé, no sé si alcance, pero veamos aquí, ¿Todos terminaron?, bájale por favor (estudiante) a la diapo última, ¿Quién puede leer la primera? (...)"

Clase 7

En este fragmento observamos que el profesor destaca el planteamiento de los objetivos a través de preguntas dirigidas y respondidas por sus participantes sobre si estos fueron vistos, logrados o comprendidos. Cabe destacar que los objetivos pueden estar orientados en función del contenido o de la realización de actividades durante la misma. De igual forma, este aspecto al ser visualizado un 42,85% sugiere que los docentes lo realizan, pero aún no se le otorga la relevancia necesaria para cerrar una clase.

Otra categoría importante que se presenta en el gráfico corresponde a la realización de un cierre con características metacognitivas, donde el docente ha de mediar y orientar preguntas a modo de que los estudiantes puedan evidenciar y evaluar su aprendizaje, así como también sensaciones y opiniones sobre el desarrollo de la clase. Un ejemplo de este es el siguiente:

P: No sólo para textos narrativos literarios y ¿Qué aprendimos en la clase entonces? ¿(estudiante)?

A: Aprendí a hacer un gráfico con inicio.

P: Ya, aprendió a hacerlo con inicio. ¿Cómo lo aprendió? ¿(estudiante)? A:

Escuchando a la profesora atentamente y corrigiendo lo que tenía malo. P:

Corrigiendo lo que tenía malo, ¿(estudiante)?

A: Aprendí que la honestidad es mejor que la belleza.

Clase 14

Este ejemplo plasma los aprendizajes de los estudiantes durante el desarrollo de la clase, desde la perspectiva de cada uno. Al consultar al primer estudiante, este indica que aprendió a confeccionar un gráfico para representar el texto trabajado en la clase, por otro lado, la segunda estudiante indica el procedimiento que ella utilizó para su gráfico y finalmente el tercer estudiante menciona la idea principal del texto leído. Si bien no todos los estudiantes señalan los mismos elementos, estos se complementan entre sí, ya que hacen referencia a diversas instancias de la clase, de igual manera, es importante mencionar, que al mencionar el aprendizaje de los estudiantes, este no ha de ser siempre el mismo, ya que cada alumno recepciona la información de una forma específica, lo cual queda evidenciado en la diversidad de respuestas en una misma clase.

En contraste con el ejemplo anterior, se encuentra el cierre de contenido, el cual se encuentra dirigido en el cierre de la clase a la realización de preguntas explícitas o implícitas sobre el contenido abordado en la sesión de aprendizaje. Cabe destacar que dichas preguntas pueden ser del contenido como conceptos o también como las actividades realizados a lo largo de la clase que cumplieran la función de reforzar estos. Por ejemplo:

“P: Resumen ¿Cierto? Podemos ir resumiendo el texto y extraemos lo que es más esencial, lo más importante, lo más importante de la noticia, de la información que nos entregó ¿Quién? El autor... Bien chicos, en ésta actividad ¿Qué fue lo que pudimos aprender?

A: A extraer la idea principal de un texto informativo.

P: A extraer la idea principal de un texto informativo, ya y al extraer la idea principal o secundaria de un texto ¿Que nos facilita?

A: Entenderla y comprenderla mejor.

P: Entenderla y comprenderla mejor, o sea estamos haciendo un trabajo de comprensión, comprensión lectora, analizando un texto informativo, ¿Qué otra cosa aprendimos?

A: A saber cuáles son las ideas secundarias.”

Clase 30

Como se mencionó previamente, este tipo de cierre utiliza como base el contenido de la clase, así como elementos específicos de su composición mediante preguntas dirigidas.

A modo de resumen de este punto, tal como se puede observar en el gráfico 4, se aprecia la presencia que cada uno de los elementos considerados dentro del cierre participan en la construcción de éste. Ante esto, se visualiza que el elemento con menor predominancia es la Trascendencia, puesto que solo es representada en un 17,14% de la totalidad, por lo cual no existe tendencia por parte de los docentes por realizar asociaciones entre contenidos y en relación a la vida diaria de los estudiantes. En contraste podemos dar cuenta de la presencia que posee el cierre de Contenido, ya que es la más utilizada por los docentes dentro de sus clases con un 88,57%, considerándose así uno de los elementos más importantes en relación a los otros establecidos, dada su frecuencia y posterior implementación. En este tipo de cierre encontramos una evaluación de carácter rápido que busca conocer si los alumnos comprendieron los contenidos trabajados.

Por consiguiente, podemos dar cuenta del foco empleado en la finalización de una clase, donde los aprendizajes son de carácter declarativos más que actitudinales o procedimentales, prevaleciendo el cierre de contenidos o de actividades. Lo anterior se puede apreciar en el siguiente fragmento:

“P: (...) Bien, podemos concluir también, (estudiante) que para poder analizar una obra literaria es importantísimo saber e identificar los ambientes narrativos:

(estudiante) ¿Tiene algún problema usted? si tiene que decir algo, salga acá adelante y convérsele con sus compañeros. Voy a repetir...Identificar tres ambientes a través de la información, explícita e implícita...Bien chiquillos tienen su guía termínenla los que no ha han terminado.”

Clase 2

Ante esto y conforme a lo que se visualiza en el gráfico 4, se observa que existe una predominancia en aquel componente del cierre de contenido, dado que 31 clases, es decir, un 88,5% presenta este tipo de modalidad y generalmente se evidencia que se encuentra acompañada con la retoma de objetivos, lo cual se evidencia en 15 clases con este rasgo, por ende, un 42,8%.

A continuación, presentaremos un gráfico que contiene la presencia de estos elementos en cada una de las clases. Este gráfico nos permitirá ahondar un poco más en los elementos a los que recurren los profesores durante el cierre de la clase.

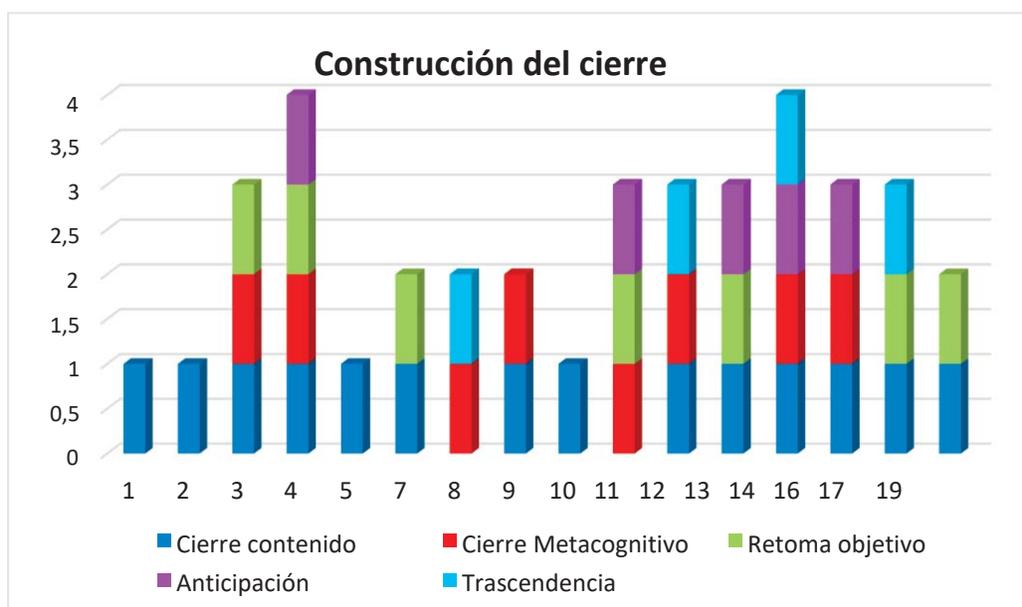


Gráfico 5

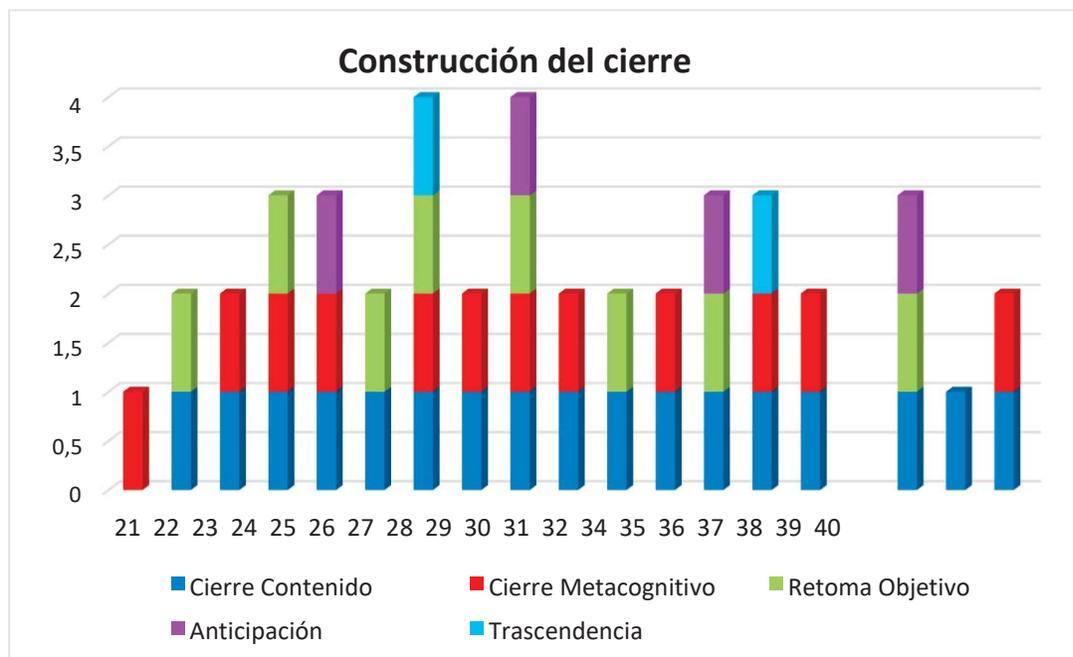


Gráfico 5

En relación a los elementos presentes en cada una de las clases, en el gráfico 5, vemos, en términos generales, que las clases presentan desde uno a un máximo de cuatro elementos reunidos en una misma clase. En el gráfico, vemos además, que hay dos clases que presenta características particulares; una de ellas (clase 21) presenta un solo elemento (cierre metacognitivo) y la otra (clase 37), no presenta ninguno de los elementos en el cierre. Es importante resaltar que hay 5 clases que presenta solo un elemento en el cierre (cierre de contenidos), seguido de 13 clases que presenta al menos dos elementos en el cierre. Se encuentra que en las clases 3, 11, 12, 13, 16, 17, 24, 25, 34, 35 y 38 se realizan 3 de los 5 elementos presentados en el gráfico. Un mayor número de elementos en una misma clase, los encontraremos en las clases 4, 14, 27 y 29 que presenta cuatro elementos.

En una visión más global del gráfico, se puede vislumbrar que, de los cinco aspectos planteados, solo el 11,4% posee al menos cuatro elementos, lo cual expresa la escasa cantidad de clases que consideran estos aspectos como

relevantes dentro del cierre de una clase y la importancia que se le da al contenido por sobre la experiencia.

De igual forma se puede dar cuenta que existen dos clases que presentan características particulares, ya que solo una clase presenta en el 100% de su clase un cierre metacognitivo, y en contraste una clase, la 37, no presenta ninguna de las características planteadas en el gráfico. Finalmente se puede dar cuenta de que en ninguna de las clases analizadas se presentan los cinco aspectos, existiendo un cierre con ausencia de estos.

En cuanto a los criterios establecidos, se puede visualizar que en una clase no se han de evidenciar todos, ya que depende directamente del docente, su metodología y la planificación de la clase. Por lo tanto, al contemplar su incorporación dentro de la clase se aprecia que no se le otorga la relevancia necesaria a este proceso, al igual que a la metacognición y la anticipación, lo cual se puede deber dentro de los aspectos a procesos derivados del tiempo o de la importancia dentro del aula.

Un ejemplo de ello es la trascendencia en la clase 8, en la cual se busca incorporar la continuidad de los aprendizajes en otros aspectos de su vida:

P: (...) Quereros ¿Cierto? Y lo importante, todos los días, antes de salir de mi casa, aunque me haya enojado con mi papá o mi mamá, en la noche darle un besito y decirle buenos días, cómo amaneciste, que tengas un buen día, lo mismo en la noche, siempre con los padres muchísimo respeto. Que lo que hizo Manuel Zapata no se vuelva a repetir jamás, en ninguno de ustedes, lo que nosotros somos cuando adultos, ¿A quién se lo debemos?

A: A nuestros padres.

P: A nuestros padres, ellos son los que se sacrifican y dan todo por nosotros ¿Ya?

¿Algún comentario? ¿Alguien quiere decir algo? Acerca de todo esto que hemos trabajado en el día de hoy ¿Qué fue lo que aprendimos?

A: A valorar las cosas (...)."

Clase 8

En este sentido, el ejemplo nos expone aspectos ligados a un contenido particular, sino que apunta a la reflexión de las relaciones que se establecen con los padres, a partir del relato proveniente de una lectura, en la cual la figura paterna impulsa el diálogo hacia una valoración afectiva, motivando a evidenciar la preocupación de los padres hacia los hijos y de cómo estos debieran responder en el mismo grado de afecto.

Otro aspecto importante es la relevancia que se le da al contenido, al igual que en el momento del desarrollo, dado que se focaliza la atención en la repetición de conceptos, verificar su interpretación y su aplicabilidad en el día a día, como lo es en la clase 39, la cual expone:

"P: ¿Ya, este grupo está listo, y el de allá? No se preocupen lo pueden leer. Todos mirando a sus compañeras, prestando atención, ¿Cómo se llama la leyenda chicas? Le van a decir a sus compañeras cómo se llama la leyenda y de qué se trataba.

A: La Joven que se enamoró en la laguna del barco.

P: ¿De qué se trata, qué tipo de persona tiene?

A: Tercera persona.

P: ¿Tipo de narrador?

A: Omnisciente porque todo lo sabía. P: Características psicológicas

A: Alegres(...) "

Clase 39

Ante esto, el ejemplo emplea un tipo de cierre en el cual se focalizan aspectos relacionados con los conceptos trabajados durante la clase y la comprensión por parte de los estudiantes a través de preguntas realizadas a voz alzada o explicando de qué trata una lectura de una actividad.

Otro proceso es el afianzamiento de los aprendizajes que los profesores le otorgan a los procesos de cierre, tal como el contenido y el valor que éste posee para los estudiantes, beneficiando sus procesos de aprendizaje.

4.4. Características del Cierre

En el análisis que se realizará a continuación debemos recordar que sólo se considerarán 35 de las 40 muestras revisadas, puesto que aquellas clases que carecen de un proceso de cierre explícito o implícito, es muy poco lo que aportan en términos de información relevante para ser analizada.

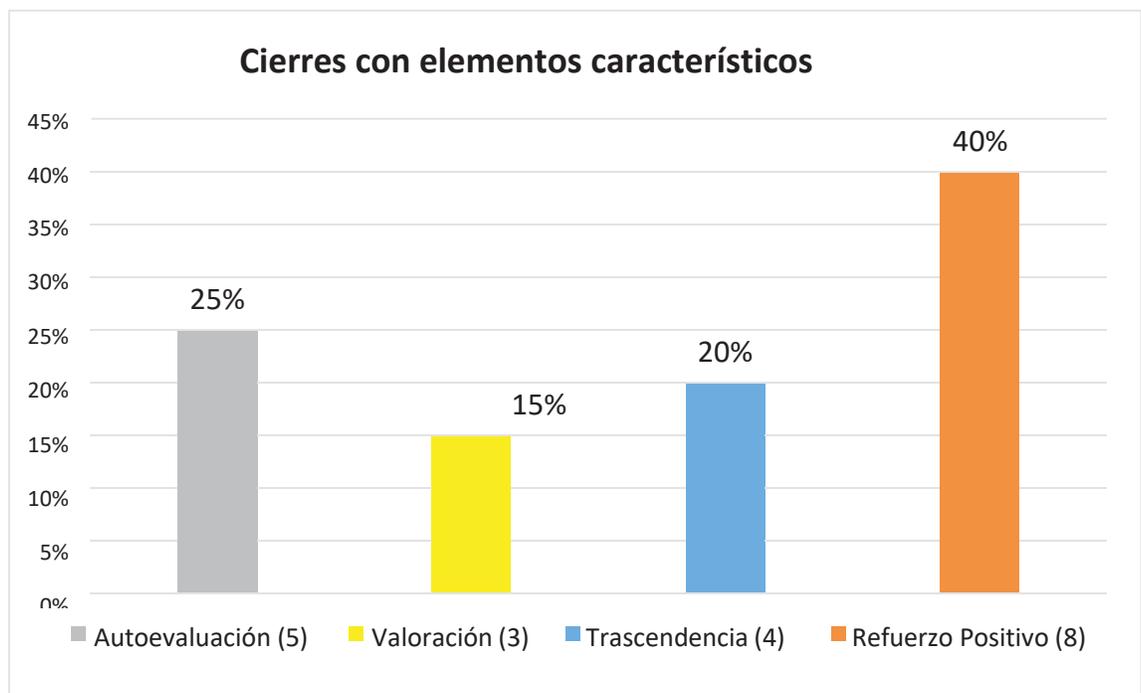


Gráfico 6

Como se puede visualizar en el gráfico 6, la característica de cierre con mayor prevalencia en las clases analizadas es el Refuerzo Positivo con un 40 % del total, seguido por Autoevaluación con un 25% y Trascendencia con un 20%, del total de las muestras respectivamente. Relacionado a lo anterior, se visualiza que la característica de cierre Valoración, tiene una menor frecuencia con un 15% de las clases.

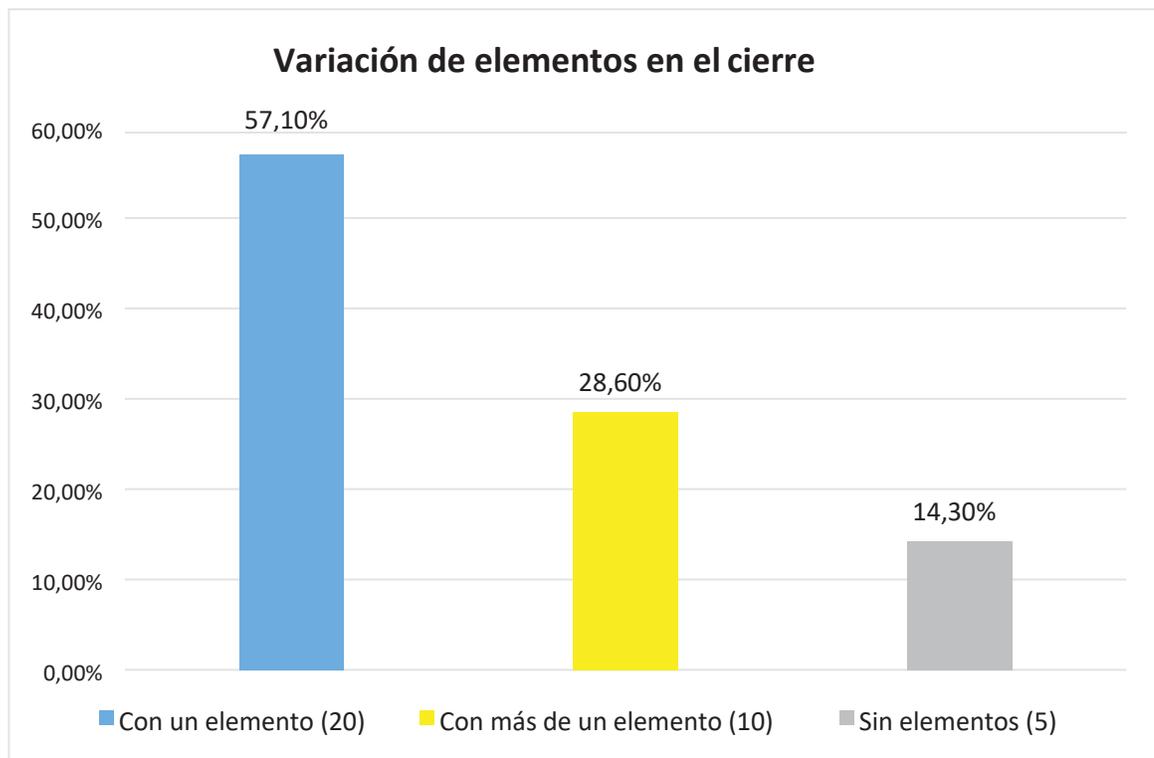


Gráfico 7

Por su parte en el gráfico 7, un 28,60% de las muestras contiene más de un elemento de cierre (Trascendencia, Valoración, Refuerzo Positivo, Autoevaluación). En relación a lo anterior, existe un 57,10% en el que prevalece un solo elemento de los considerados como características del cierre, correspondiendo a la gran mayoría de las muestras revisadas.

Por otro lado, se encontró que en un 14,30% de las muestras, no hay presencia de ninguno de los aspectos mencionados con anterioridad.

A continuación, se analizará de manera transversal los elementos característicos que realiza el docente en el momento del cierre de la clase (autoevaluación, trascendencia, valoración y refuerzo positivo), los cuales se encuentran desplegados en el eje vertical del gráfico, mientras que cada clase de la muestra, se encuentra desplegada en el eje horizontal.

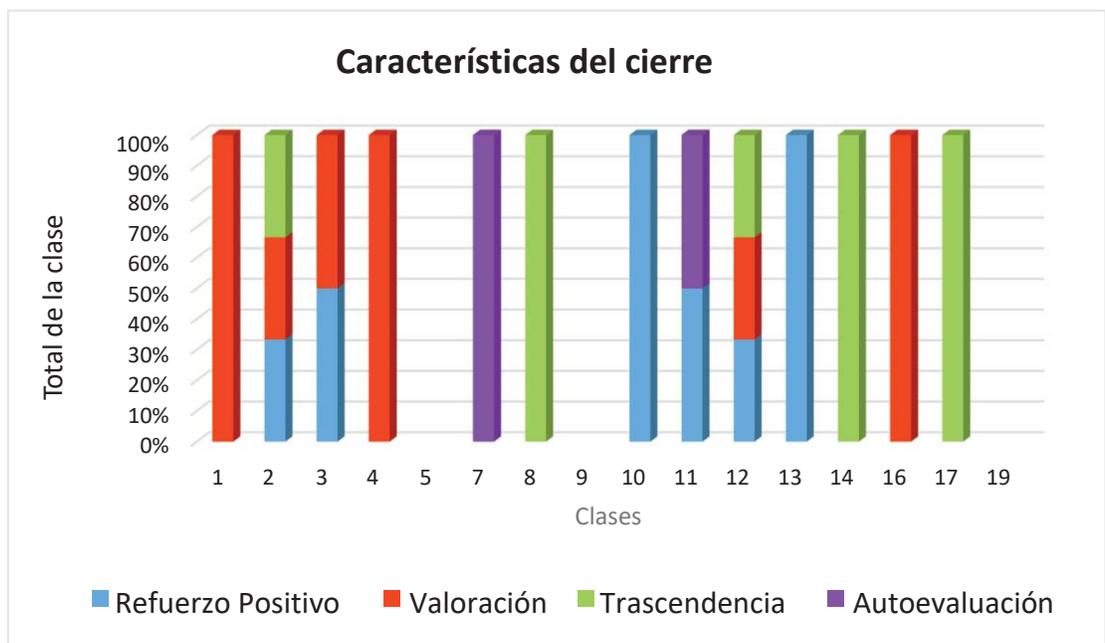


Gráfico 8

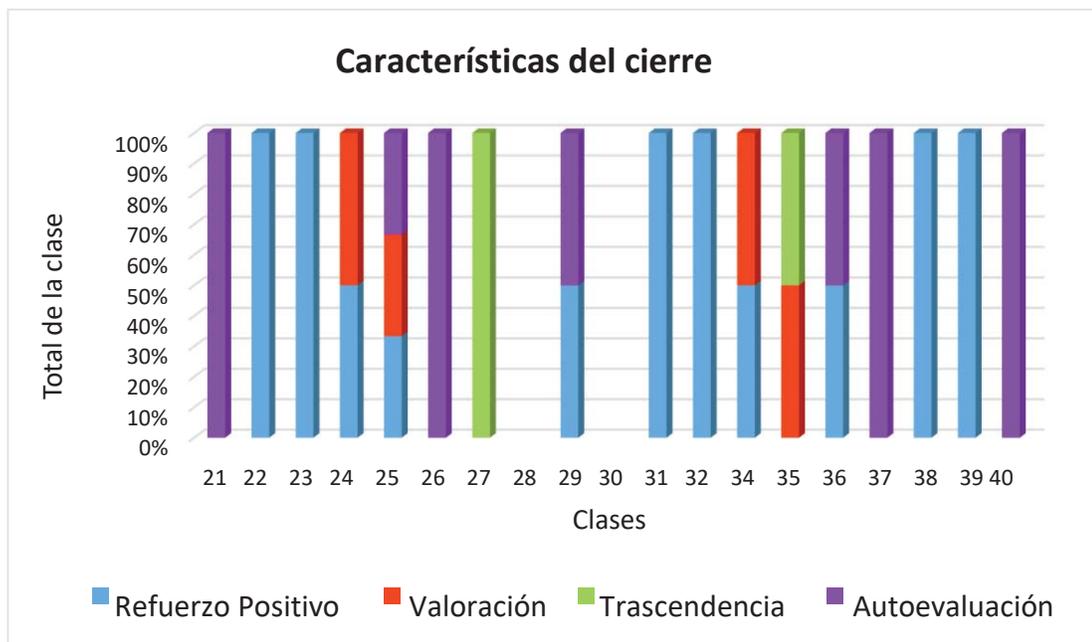


Gráfico 8

En el gráfico 8 se puede observar, la variedad de formas en que las características del cierre se pueden encontrar en el cierre propiamente tal. De este modo se puede ver que solo 10 clases muestran una mezcla de elementos, no obstante, ninguna considera todos los aspectos. Además, se puede observar que hay características que son más frecuentes como el Refuerzo positivo y la Valoración de la clase, sin embargo, la característica con menor predominancia corresponde a la Trascendencia en el cierre, la cual es seguida por la Autoevaluación. Finalmente, el gráfico 8 resume los resultados encontrados al revisar las muestras, mostrando el porcentaje que ocupa cada característica en la clase.

En base a lo descrito y mencionado en el gráfico 8, un componente que, observado con frecuencia dentro de los cierres de las clases analizadas, es el refuerzo positivo. Éste estaría siendo utilizado por los docentes con el fin de motivar a los estudiantes a continuar manteniendo la disposición para el aprendizaje. Es importante este aspecto, ya que los alumnos requieren que el docente les reconozca su esfuerzo, participación, actitud, entre otros, para que el educando se sienta seguro de sí mismo y se incentive a continuar con

aquellas acciones que le son beneficiosas para su aprendizaje. A continuación, se muestra un extracto de la clase número 10, donde se puede ver cómo el docente realiza el refuerzo positivo:

“P: (...) Muy bien con respecto al personaje, yo sé que lo que les cuesta más a ustedes es lo psicológico y social, pero esta vez estuvo bien logrado”.

Clase 10

Como se puede apreciar en el ejemplo el docente comienza por destacar las fortalezas de los estudiantes respecto de la actividad realizada, para luego retroalimentar con respecto a las debilidades y enfatizando que ha habido mejoras. De este modo, el docente refuerza positivamente el desempeño de los estudiantes frente al trabajo de un contenido en la actividad realizada.

En lo que refiere a la Valoración, este también es uno de los elementos que con menor frecuencia se encuentra, sin embargo, es un componente que se debe considerar, puesto que es una instancia en donde el docente y los estudiantes dan su opinión acerca de la clase, actividades, modalidades de trabajo, temáticas, entre otros; lo que ayuda que el docente tenga claridad de las prácticas que son mayormente efectivas y beneficiosas para sus alumnos. Además, se puede considerar como una forma en la que los alumnos retroalimentan el quehacer del docente. Este elemento se puede apreciar cuando el docente realiza preguntas tales como: “¿Qué les pareció la actividad del día de hoy?”, buscando así que los alumnos sean capaces de entregar una opinión sobre lo realizado en la clase.

Lo anteriormente expuesto se encuentra relacionado con lo que la teoría nos dice respecto de aquellos elementos que generan en el alumno una reacción emocional y que le ayudan a lograr un aprendizaje significativo, estos son el Refuerzo positivo y la Valoración. Estos componentes se encuentran ligados a lo que expone Céspedes (2008), quien menciona que las emociones y el manejo de éstas, tienen un impacto en el desarrollo de las habilidades y aprendizaje de los

niños, niñas y jóvenes, puesto que entregarles comentarios positivos, en donde se destaquen las acciones que fueron beneficiosas o los aspectos positivos del actuar de los alumnos, permite que estos generen emociones positivas frente a la clase, incentivándolos a continuar mejorando.

Por su parte, en lo que respecta a la Autoevaluación, se encontró que, si bien este componente está presente en un porcentaje no menor de las muestras, no siempre está ligada a que los pupilos realicen el proceso de metacognición, que debería de ser el objetivo de realizar una autoevaluación; pudiéndose visualizar en la clase 37, por ejemplo, en donde se enfatizan los contenidos en sí, las actividades y actitudes del estudiante, más que a los aprendizajes que éste obtuvo y cómo llegó a ello. La autoevaluación permite que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje y logre un papel activo en el mismo, de manera que puede desarrollar un autocontrol de sus procesos, Esto está relacionado con lo que dice Educarchile (MINEDUC, 2017), donde hacen referencia a que este es un proceso que le permite al estudiante tener conciencia de los procesos que ocurren dentro de su aprendizaje.

Los conceptos anteriores están relacionados, puesto que la autoevaluación tiene como objetivo que el estudiante realice un proceso metacognitivo para reconocer las falencias y fortalezas de su proceso, de este modo ir reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje. Lo anterior, no se encuentra fácilmente en las muestras revisadas puesto que la gran mayoría está ligada a los contenidos o valoración de las actividades, más que a los aprendizajes esperados.

Ambos conceptos, la autoevaluación y metacognición se relacionan con lo que los autores Smith y Ragan (1999), citados en Feo (2008), mencionan sobre el cierre de la clase, señalando que este se caracteriza por ser la finalización de la clase y en donde el docente debe asegurarse de que en los estudiantes se haya producido un aprendizaje significativo, puesto que el retomar lo trabajado, permite que los estudiantes visualicen sus aprendizajes. Con lo expuesto por los autores, se puede decir que dentro del cierre es importante que la autoevaluación esté

dirigida a que los estudiantes identifiquen realmente lo que les fue significativo como aprendizaje, para que éste cobre un sentido y sea realmente beneficioso para su desarrollo y sus experiencias de vida. Como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

“P:(...) Ahora vamos a completar una guía de autoevaluación que depende del trabajo realizado en clases. Colocan nombre curso y fecha, dice leer los siguientes indicadores y marca con una X sí o no según corresponda, los indicadores son: Seguí atentamente la lectura realizada por la profesora, comprendí el texto leído, ordenen cronológicamente los acontecimientos de él con, identifique en la caracterización de ambientes del texto, pude contestar preguntas relacionadas con el cuento, y respetuoso con las ideas de mis compañeros, fui capaz de escribir en fin al nuevo en el cual con su propia tierra y discutir mis ideas con respecto de mis fundamentos.”

Clase 37

Como se puede apreciar en el fragmento anterior, el docente va leyendo los indicadores de la guía de autoevaluación, los cuales se encuentran dirigidas a que los alumnos reflexionen si cumplieron o no con los criterios que se le presentan, los cuales apuntan a la identificación y comprensión del contenido trabajado, así como también a la actitud frente a la actividad, participación y respeto. De este modo, los alumnos pueden analizar su desempeño en el trabajo realizado.

Finalmente, en cuanto a la Trascendencia, en este caso, hace alusión a los aprendizajes que se obtuvieron al final de la sesión de trabajo y como estos son llevados a la cotidianeidad, no obstante, como se puede ver en el gráfico 6, es un elemento que tiene solo un 20% del total. En base a lo anterior, se puede decir que los docentes, no están considerando como algo relevante los procesos que son importantes para que los alumnos obtengan y logren un aprendizaje significativo, es decir que los conocimientos adquiridos tengan un sentido para ellos y que los puedan aplicar a su realidad. Este componente llamó nuestra atención ya que consideramos que la trascendencia es un elemento que permite a

los alumnos adquirir un aprendizaje dotado de sentido y que pueda ser llevado a sus realidades.

4.5. Tipos de preguntas realizadas en el cierre de la clase

A continuación, presentaremos los resultados correspondientes a las preguntas que realizan los docentes al momento de cierre de la clase. Para ello, escogimos las muestras que presentan de forma explícita o implícita el cierre de clase, esto es, trabajaremos con el 87,5% de las clases que presentan cierre, dejando a un lado el 12,5% de las muestras correspondientes a clases sin cierre.

En este punto, es importante recordar que los tipos de preguntas encontrados son aquellas referidas al objetivo, al contenido, a la metacognición o aquellas que son direccionadas hacia un tema u objetivo.

En el siguiente gráfico se pueden visualizar las muestras que presentan cierre de clase, de las cuales nos encontraremos con aquellas muestras que presentan preguntas, como aquellas que no presentan preguntas tales como la clase 10, 17, 19 y 21.

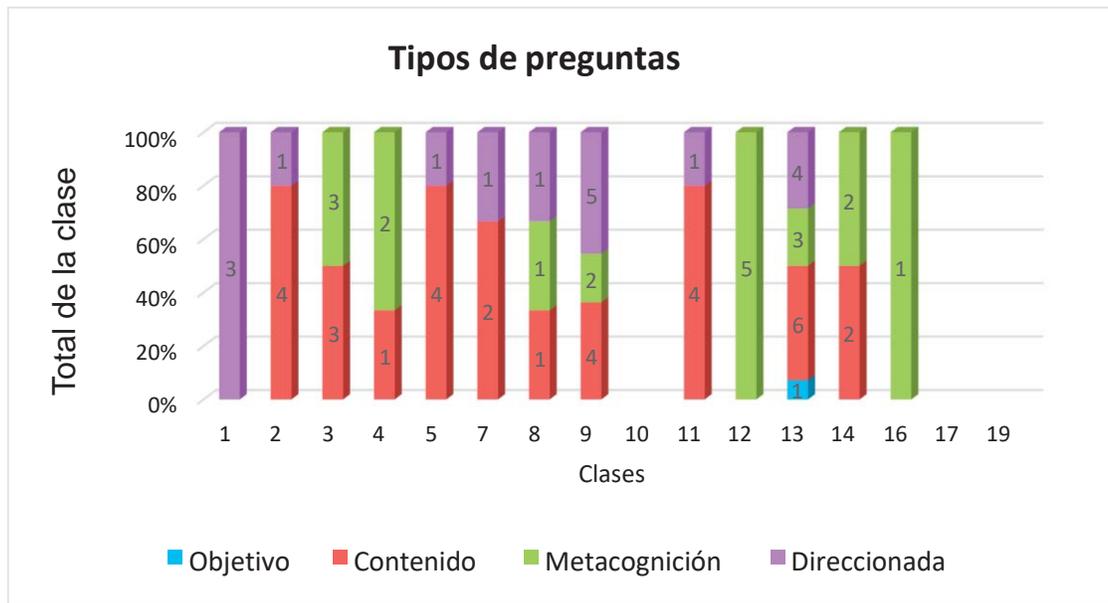


Gráfico 9

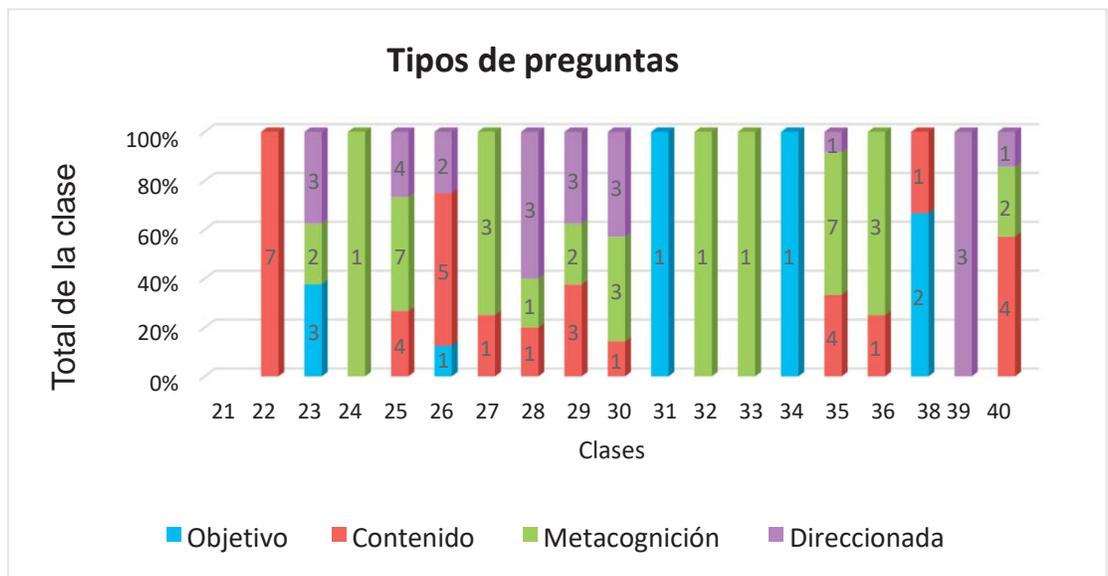


Gráfico 9

Entonces, de las muestras presentadas en el momento de cierre de la clase, el 88,6% de las muestras realizan algún tipo de pregunta por parte del docente hacia los estudiantes con el fin de recoger información en cuanto a los aprendizajes obtenidos y/o concretar estos y el 11,4% restante corresponde a las muestras que presentan cierre sin embargo presentan ausencia de preguntas, es decir, no se realizan preguntas por parte del docente.

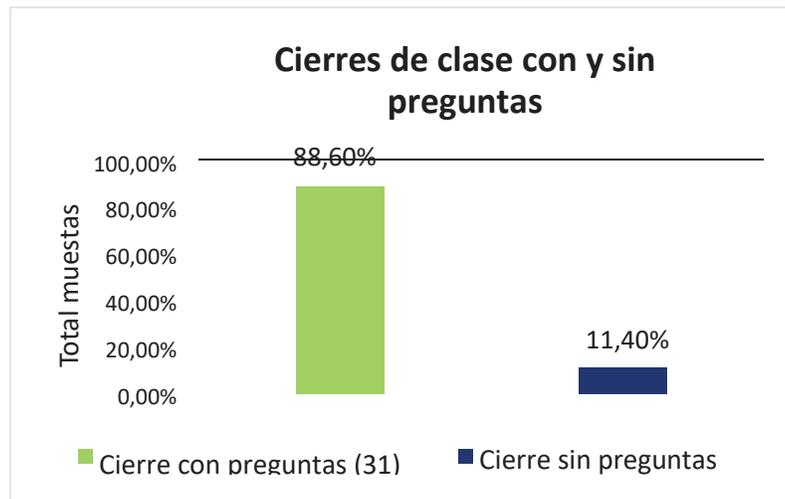


Gráfico 10

A partir del gráfico 9 se procede a analizar cuántas categorías de preguntas utilizan los docentes para realizar los cierres de sus clases, es decir, para poder concretar los aprendizajes usan una categoría de pregunta, dos categorías de preguntas, 3 categorías de preguntas, 4 categorías de preguntas o no realizan preguntas para cerrar la sesión.

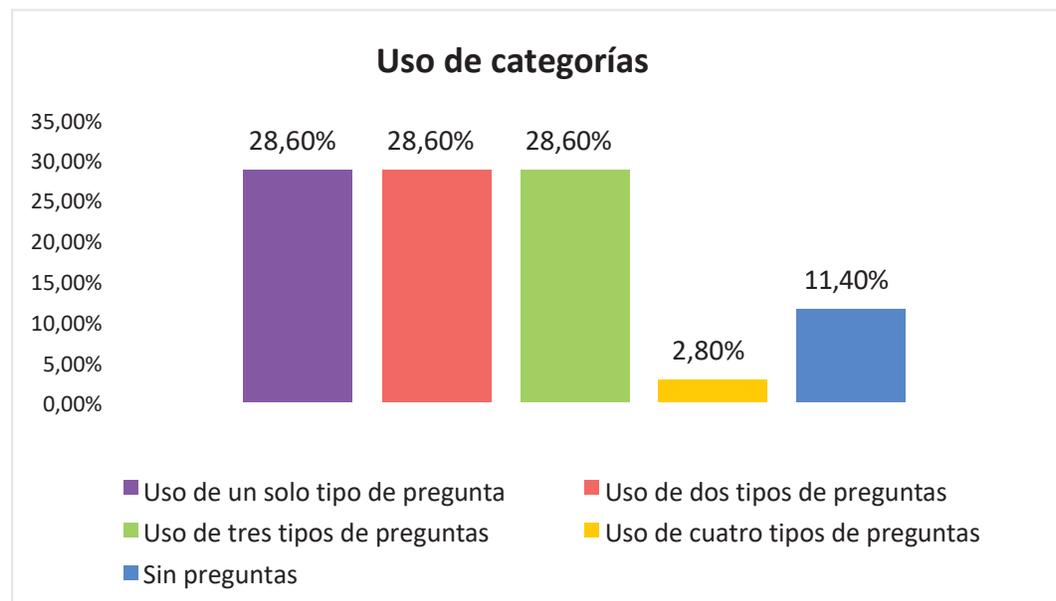


Gráfico 11

En el gráfico 11, vemos que el 28,6% de las muestras evidencian un solo tipo de categoría de preguntas ya sea del orden del contenido, metacognitivo, de objetivo o direccionada. Para aquellos docentes que dan uso a dos categorías de preguntas las cuales pueden ser direccionadas con contenido o metacognitivas con contenido o de objetivo con contenido, la cifra es del 28,6. En el mismo porcentaje, encontramos clases en las que el profesor recurre a tres categorías de preguntas las cuales pueden ser direccionadas-metacognitivas-contenido o direccionadas- metacognitivas-objetivo o direccionadas-contenido-objetivo. Y en cuanto a aquellos que dan uso a los cuatro tipos de preguntas se evidencia solo en el 2,8% de las muestras. A continuación, se observa en el gráfico 11 lo indicado y luego se recurre a la presentación de fragmentos a modo de ejemplo de estas categorías.

Algunos ejemplos:

En la clase 22 se encuentra el uso de solo una categoría de pregunta del orden del contenido.

“P: (...) Hoy día eran las leyendas y los mitos ¿Cierto? contrastar lo que era un mito y una leyenda, para que nunca más confundieran lo que es un mito y una leyenda. (estudiante) ¿Me puede decir una característica específica de la leyenda?”

Clase 22

La pregunta se dirige directamente al contenido trabajado durante el desarrollo de la clase, en este caso corresponde a la lectura de leyendas y mitos. Se evidencia la intencionalidad del docente para asegurar que el contenido se comprendiera de forma explícita y que el estudiante logrará recordar una característica de la leyenda, centrando de esa forma, el cierre de la clase entorno a un breve resumen sobre lo trabajado en clases.

En la clase 12, el uso de una categoría de pregunta es hacia el orden de

la metacognición.

“P: (...) Ahora bien esto que hemos aprendido ¿Usted cree que tendrá alguna utilidad para el futuro?”

Clase 12

La pregunta realizada por el docente encamina a los estudiantes para que estos puedan pensar sobre diferentes utilidades de un contenido impidiendo que se vea inmerso únicamente en el ámbito educativo. Esto implica que los estudiantes puedan modificar características de aquel nuevo aprendizaje, fusionarlo y contrastarlo con aquellos conocimientos previos y contenidos entregando así una nueva utilidad en su vida diaria donde este pueda volverse significativo.

De igual manera, la realización de esta pregunta de forma oral y dirigida hacia el curso permite que aquellos estudiantes que puedan presentar dificultades para asociar los contenidos puedan tener un ejemplo desde un compañero o par, lo cual favorecerá en su comprensión de lo trabajado.

En la clase 31, el uso de solo una categoría de pregunta orientado hacia el objetivo:

“P: ¿Se logró el objetivo de la clase?”

Clase 31

El objetivo de la clase corresponde a la meta que propone el docente en conjunto con sus estudiantes al momento de planificar y es expuesto por el mismo al inicio de una clase a modo de que los estudiantes puedan comprender que la secuencia de actividades posteriores van dirigidas al desarrollo de una habilidad específica y de este modo, contribuir al cumplimiento del mismo. Por otro lado, retomar el objetivo al final de una clase permite a los estudiantes ser conscientes sobre los contenidos y

actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula, así como también en comprender de mejor manera el sentido que presenta la clase.

En la clase 1, el uso de solo una categoría de pregunta del orden direccionado.

“P: (...) Qué les pareció la leyenda ¿Buena o mala?”

Clase 1

Esta pregunta, así como lo menciona el nombre de la categoría, se dirige a intencionar de forma directa una respuesta u opinión sobre alguna temática específica. Aquí, el docente es quien realiza una orientación a modo de abrir diálogo sobre un tema que puede no haber sido considerado durante el desarrollo de la clase o como se observa en el ejemplo, sobre entregar una valorización de carácter afectivo, sobre el gusto o disgusto de la actividad o de los recursos educativos utilizados.

Para continuar si volvemos a mirar el gráfico anterior, en otro 28,6% de las muestras los docentes utilizan dos categorías de preguntas (direccionada/contenido, metacognitivo/contenido u objetivo/contenido).

A continuación, veremos un ejemplo en donde se puede observar el uso de dos categorías de preguntas objetivo/contenido (clase 38) el cual se logra ver en el 28,6% de las muestras.

- a) “P: (...) ¿Pudimos llegar al objetivo de la clase?” (objetivo)
- b) “P: (...) ¿Qué texto fue el que vimos?” (contenido)

Clase 38

En una misma cifra del 28,6% de las muestras los docentes dan uso a tres categorías de preguntas (direccionada /metacognición /contenido, direccionada/metacognición/objetivo o direccionada /contenido /objetivo).

Un ejemplo de ello es la clase 8, en donde se da la existencia del uso de tres categorías de preguntas: Direccionada/metacognición/contenido.

a) “P: Porque era la presa favorita de él, la que más le gustaba, ¿A quién más le gusta la pechuga de pollo?

A: Acá” (direccionada)

b) “P: Acerca del todo esto que hemos trabajado en el día de hoy ¿Qué fue lo que aprendimos?” (metacognición)

c) “P: ¿Qué cosa que se me olvido lo que hizo el viejito con la gallina?” (contenido)

Clase 8

Quien utiliza los cuatro tipos de preguntas, se puede evidenciar en el 2,8% de las muestras (direccionada/metacognición/contenido/objetivo).

Un ejemplo de ello es la clase 13, en donde el uso de las cuatro categorías de preguntas correspondientes a direccionada/ metacognición/ contenido/ objetivo.

a) “P: ¿Cómo dedujeron eso ustedes? Pensando ¿Sí o no?” (direccionada)

b) “P: Entonces, ¿Hemos logrado ese aprendizaje hoy día o no?” (metacognición)

c) “P: Ya, resaltaron, ¿Qué resaltaron por ejemplo? ¿Qué es resaltar? Sobresalir, ¿Qué es sobresalir? ¿Qué sobresalía?” (contenido)

d) “P: Que queríamos lograr hoy día, que sean capaces de analizar, ¿Qué significa analizar chiquillos? Comparar no es cierto distinguir, ¿Ustedes distinguieron una

cosa de otra o no?” (objetivo)

Clase 13

Quedando el 11,4% de las muestras sin ningún tipo de preguntas como se había mencionado con anterioridad, lo cual se resumen en la clase 17, 19 y 21 respectivamente. En donde el docente realiza un cierre de la clase, sin embargo, hay ausencia de todo tipo de preguntas.

A continuación, se dividirán las categorías de modo de poder visualizar el uso de categoría de pregunta en cada una de las muestras analizadas, ya sea del orden del contenido, metacognitivo, direccionada u orientada hacia el objetivo, en donde se apreciará todas en un solo gráfico, pero analizadas de forma separada, por ende cada uno de los porcentajes a estimar serán valorados al cien por ciento de forma separada. Entonces, se puede observar a partir del gráfico 12 que el 60% de las muestras abordan mayoritariamente preguntas de contenido para realizar los cierres de la clase. A su vez, el 57,10% de las muestras utilizan preguntas del orden metacognitivo para concretar los aprendizajes.

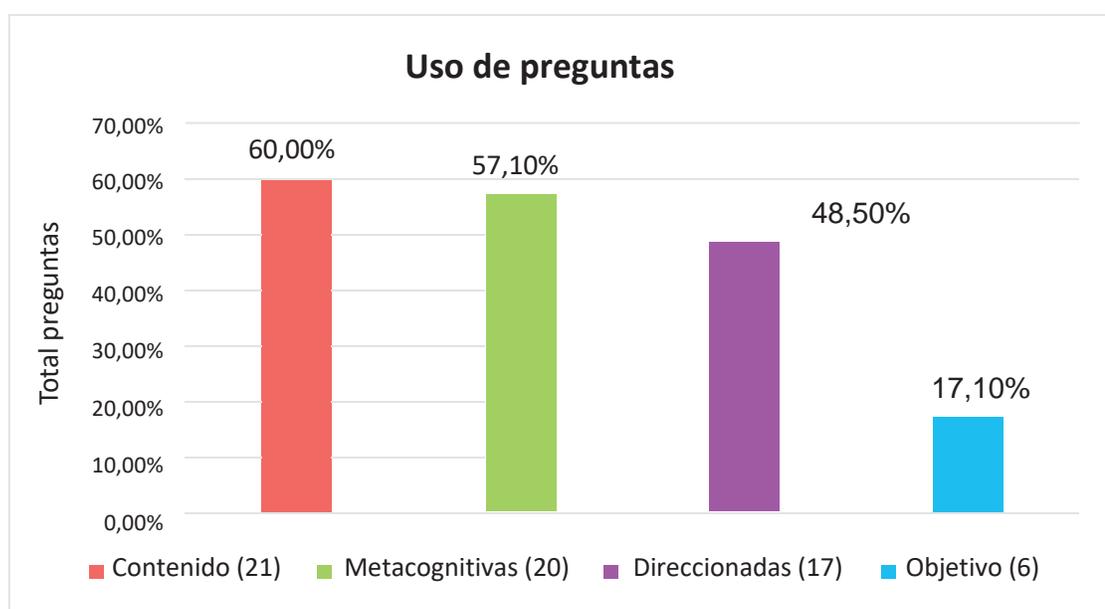


Gráfico 12

Una cifra no menor del 48,50% de las muestras presentan preguntas direccionadas, en donde el docente se encarga de llevar al estudiante a respuestas esperadas y en el 17,10% de las muestras presenta preguntas referidas al o los objetivos, retomando éste y buscando en los estudiantes si el o los objetivos fueron alcanzados.

4.6. Participación de profesores y estudiantes en el cierre de la clase.

A continuación, se analizará la participación que se genera entre el docente y los estudiantes en el último momento de la clase, en donde se recuerda que, de las 40 muestras, se considerarán 35 de estas ya que poseen el proceso de cierre de los aprendizajes.

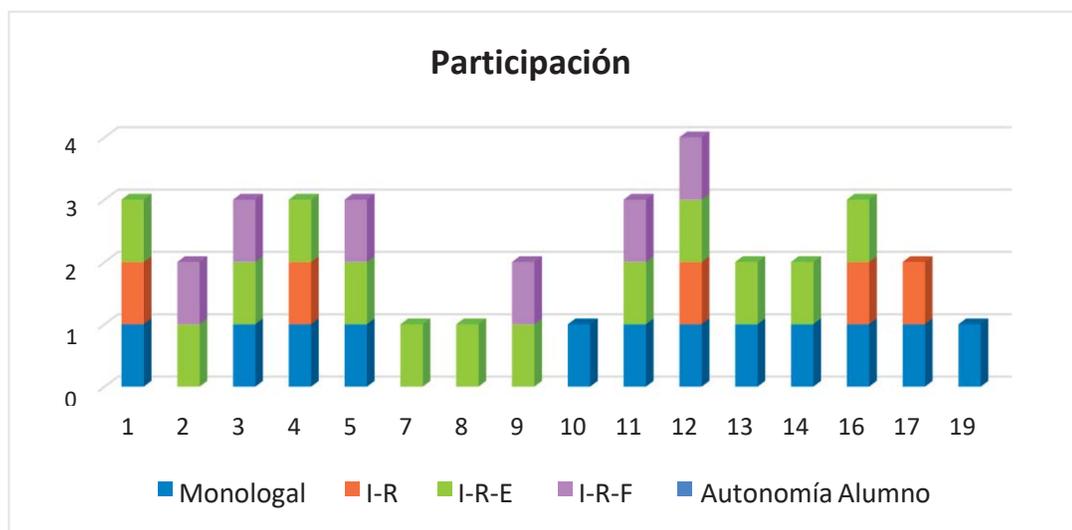


Gráfico 13

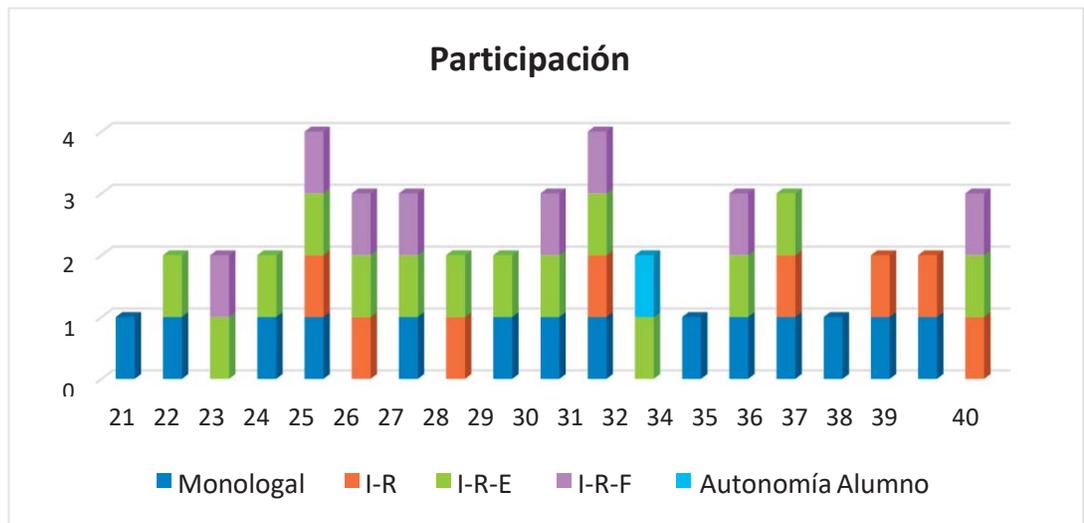


Gráfico 13

Como puede evidenciarse en el gráfico 13 se categorizó la participación en 5 componentes, los cuales corresponden a una participación monologal, IR, IRE, IRF, y participación con autonomía del alumno. En el cierre de la clase encontramos desde la participación monologal a cargo principalmente del profesor tal como en las clases 10, 19, 21, 34 y 37 a clases en las que encontramos hasta 4 tipos de participación, tal como es posible ver en las clases 12, 25 y 31. La autonomía del alumno se presenta sólo en la clase 32.

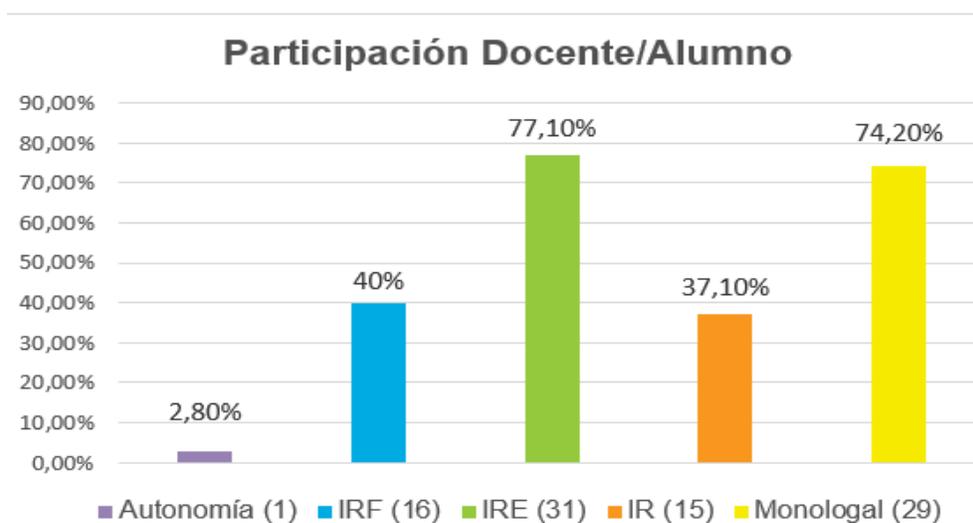


Gráfico 14

Conforme a los resultados obtenidos en este estudio respecto a la participación de los autores en el cierre de la clase, se puede señalar inmediatamente que la mayoría de las sesiones educativas es finalizada con una participación de tipo IRE, el cual corresponde a una interacción entre el docente y el alumno, en donde el profesor entrega una respuesta breve y evaluativa frente al aporte entregado por el alumno; De este modo, el IRE se presentan en un 77,10% de las clases.

En segundo lugar, en un 74,20% de las muestras, encontramos la participación de tipo monologal, en la cual el discurso es exclusivo del docente.

Por su parte, la participación del tipo IRF, la encontramos en el 40% del total de las muestras. Recordemos que ésta es un tipo de interacción entre el docente y el alumno, en donde el profesor entrega una respuesta con retroalimentación al aporte que realiza el estudiante. A continuación, presentamos el siguiente fragmento donde se aprecia un ejemplo de IRF:

“A: Yo escuche hablar de él por un niño que estaba leyendo de él. P: Perfecto, muy bien ¿Y eso sucedió dónde?

A: Cuando fui al mall de Quilpué.

P: Perfecto, muy bien, en el mall de Quilpué. A: Si, gracias a ese texto.

P: Excelente muy bien, gracias a ese texto. Número 3. ¿Quién quiere responder la número 3? ¿(estudiante)?

A: Fue un gran explorador y transmitió su mensaje a través de los libros y (...)

P: Pero perfecto, la pregunta, lea la pregunta mijito, lo que contesto esta excelente, quién fue JC (Hace alusión al personaje), tú respondiste que fue un joven explorador. Muy bien (...)

Clase 9

Por otra parte, la participación del tipo IR, se encuentra en un 37,10% de las muestras. Este tipo de participación hace alusión a un corte entre la interacción entre un estudiante y un docente, donde la respuesta o aporte mencionado por parte del primero no recibe una evaluación positiva o negativa, sino que es omitida. De este modo la participación de tipo IR, ocupa el cuarto lugar de los cinco tipos de participación asociados a la investigación, siendo esta de vital importancia para nuestro análisis, ya que realiza el corte en la interacción entre el estudiante y el docente no existiendo evaluación (positiva o negativa) por parte del último, lo que se relaciona directamente con la participación dentro del aula.

Finalmente, y con un porcentaje del 2,80%, se encuentra la autonomía, la cual se caracteriza por una respuesta donde el estudiante es capaz de reconocer y mencionar aspectos importantes de la clase sin la previa mediación u orientación del docente, es la principal barrera al momento de realizar un cierre de la clase en conjunto con el profesor a cargo. Esto ya que no existe un incentivo/autonomía por parte de los estudiantes para iniciar este proceso de manera individual, apelando a la retroalimentación por parte del profesor, y siendo capaz de aportar con una participación más espontánea.

A partir del gráfico anterior, se pueden levantar diversas afirmaciones respecto a la participación de los estudiantes en la investigación realizada.

En primera instancia y como foco principal respecto a la variable de participación, podemos mencionar que en ninguna de las 40 clases analizadas se logra apreciar la presencia de los 5 tipos de participación observadas durante la investigación. Así mismo, solo el 8,5% de las clases mantiene durante el cierre de ésta un tipo de participación autónoma, IRE, IRF, IR y/o monologal, cumpliendo con 4 de 5 de los indicadores.

Por otra parte, se puede mencionar que la predominancia en la participación durante el cierre de la clase recae en la interacción entre docente y el estudiante, donde el primero realiza una respuesta única y evaluativa frente a un aporte

entregado, respuesta que tiende a ser breve y a mencionar en primera instancia si el comentario realizado es correcto o atinente a los contenidos o temáticas revisadas durante el desarrollo (IRE). Por el contrario, sólo en un 2,8% de las clases existe participación autónoma por parte de los alumnos, siendo este el indicador que menos predomina dentro de la sala de clases.

“P: Muy bien, preciso. Al término de la clase niños nos queda ya poco tiempo me gustaría finalizar preguntando a los jóvenes que puedan levantar sus manos, diciendo que es lo que hemos aprendido y analizado en esta clase. (estudiante) (cediendo la palabra)...

A: Bueno a través de la clase y su clasificación aprendimos las características principales de la leyenda urbana y estas son: Es una narración en carácter terrorífico que básicamente causa pavor en las personas de poblaciones o ciudades, es una narración oral que se va traspasando por las personas de forma oral y se diferencia de la leyenda tradicional solamente por su carácter de terror mientras que las tradicionales explicar el origen de partes naturales y personajes sobrenaturales.”

Clase 32

En cuanto al cierre exclusivo por parte del profesor, que fue denominado como cierre monologal, se puede observar a través de los resultados que un 14,2% de las muestras obtuvo una participación exclusivamente de este tipo, no habiendo un aporte por parte de los educandos. Del mismo modo, este tipo de cierre estuvo presente en al menos algunos minutos del cierre en el 74,20% de las clases analizadas.

Sin ir más lejos, es importante mencionar también, que bajo el análisis realizado, existe un 5,7% correspondiente a clases donde solo hay presencia de IRE entendido como una respuesta única frente a un aporte entregado durante el desarrollo de la clase tal y como se puede apreciar en las clases número 7 y 8 del gráfico 12.

Finalmente y en cuanto a la diversidad de participación que se pueden llevar a cabo durante el cierre de una clase, a través de los resultados obtenidos en el análisis, se evidencia que un 31,4% de las clases poseen 3 tipos de participación (IR, IRE, IRF), un 37,1% posee solo dos de las señaladas en esta (IRE-IRF/ Monologal-IRE/ Monologal- IR/ IR-IRE/ IRE-Autonomía), y el 20% de las clases, presenta solo un tipo de participación (IRE /Monologal) durante el cierre de la clase.

En cuanto a lo señalado en los resultados del gráfico 13, queda al descubierto que son los profesores quienes dan importancia al aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, en algunas ocasiones el cierre de la clase se vuelve un proceso que carece de metacognición, centrándose finalmente en otro tipo de acciones, tal y como se muestra en el siguiente fragmento de la clase 40:

“P: Qué les parece que ahora se autoevalúan y me entreguen la autoevaluación, la hacen a conciencia, trabaja a medias, trabajé más o menos, le colocan el nombre, donde está el cuadrito abajo del caballero, el nombre y me la entregan ¿Ya?, con eso terminamos la clase, ahí está, ¿Trabajé responsablemente? ¿Listo? (...)”

Clase 40

En el fragmento previo se puede apreciar la intención del docente para realizar una autoevaluación que deje evidencia sobre aspectos conductuales como: “Trabajé responsablemente”. Sin embargo, hablar de metacognición no corresponde únicamente a rellenar una hoja sobre aspectos procedimentales o actitudinales sobre la clase, sino que a entregar interrogantes y mediar preguntas que puedan orientar opiniones, críticas o relaciones sobre el contenido aprendido, la vida diaria y también sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, entregando la confianza suficiente como para que un estudiante pueda comentar que comprendió el contenido en su totalidad, de forma parcial o de forma superficial, lo cual desarrolla la capacidad de autocrítica y concientización sobre el propio aprendizaje.

Con respecto al nivel de autonomía que alcanzan los estudiantes en las diversas muestras entregadas, se concluye que sólo el 2,8% se incentiva a participar de manera autónoma. Aquí, el docente solicita que se haga una síntesis de la clase y los estudiantes contestan según lo aprendido en ella, permitiendo que sean ellos quienes tomen un rol como protagonistas activos de su propio aprendizaje.

“P: Muy bien, ¿Alguien más?, (estudiante).

A: Hoy aprendimos inferencias, interpretaciones, esto lo logramos gracias a la lectura con conciencia de un texto narrativo con la leyenda urbana.

A: También aprendimos a interpretar la leyenda, lo principal de todo es que aprendimos anticipando los hechos, consecuencias y acontecimientos principales.

A: Finalmente profesor logramos expresar nuestras conclusiones grupales mediante un representante de forma oral, representando coherentemente y con respeto (...).”

Clase 32

Por otra parte, se puede mencionar que hoy en día existe un mayor feedback de parte de los alumnos para terminar o participar activamente de una clase, la cual puede darse en un contexto tanto negativo como positivo. Lo anterior ligado a los contenidos trabajados durante la clase, manteniéndose durante el desarrollo de la misma.

Según lo evidenciado en los resultados de la investigación, esta participación no logra cumplir un rol fundamental dentro del cierre de contenidos, ya que no se muestra proactividad para comenzar con el cierre de la clase; Esto ya que los estudiantes no presentan la suficiente autonomía como para poder realizar por sí solos el cierre de una clase, además de la poca importancia que le otorgan los profesores a los aportes que se pueden entregar por parte del alumnado. Además en la mayoría de los casos, el dominio de tiempo y contenidos recae en el profesor a cargo, dándole muy poca importancia a la participación por parte de los estudiantes, y entregando los conocimientos de manera arbitraria y monologal.

Por el contrario, y con un porcentaje mucho más elevado (20%), los resultados arrojan que la exclusividad de una sola participación se provoca debido a la falta de proactividad que existe por parte tanto del profesor como de los estudiantes, lo que demuestra la monotonía y estructuración que se lleva a cabo durante las clases, manteniéndose notoriamente el liderazgo del educador por sobre los educandos.

Tal y como señala Hall D.M. (1982) y que se recoge en el capítulo 2 de la investigación, “La participación de alta calidad solo se puede aprender a través de la práctica” y mediante esta misma es que se puede mencionar que hoy en día a través de los nuevos paradigmas en educación y el respeto que se tiene no tan solo a los docentes, sino también a sus estudiantes, se logra identificar las altas oportunidades de feedback que se entregan durante las clases, dándole la posibilidad a todos los involucrados de participar de igual manera en la medida que el interés le garantice, aun cuando no existe motivación suficiente por parte de los estudiantes. Así mismo, y a través de las muestras de esta investigación, es que se logra evidenciar que este feedback en algunas ocasiones no presenta mayor relevancia para el cierre de la clase.

Por otro lado, se puede hacer referencia a que el nivel de autonomía de los estudiantes varía según los cursos y edades, ya que en el análisis de las muestras se logra apreciar que en muchos de los cursos básicos los educadores realizan autoevaluación o evaluaciones docentes para realizar el cierre de la clase, lo que no favorece en absoluto un análisis metacognitivo por parte de los educandos.

No obstante, en un 74% de las clases está presente la participación monologal, haciendo partícipe solamente al educador dentro del cierre de la clase, sin presentar intervenciones por parte de terceros, o bien recibéndolas de manera obligatoria, lo que finalmente recae más bien en una participación pasiva por parte de los alumnos, como, por ejemplo:

“P: Aprendieron el organizador gráfico que luego les va a servir no solamente para los trabajos textos literarios sino también para trabajos que vienen de música, biografías de los músicos que están dando ¿Cierto? Entonces es muy útil porque sintetiza la información, la ordena y este apoyo se utiliza solamente cuando comenzamos a aprender a hacerlo luego ya lo utilizamos más, una vez que ya se aprenda se utiliza más y en la próxima clase vamos a conocer un nuevo organizador gráfico porque ustedes ya conocen el cuadro comparativo ¿Cierto? (...) con esto terminaríamos entonces, espero que lo hayan aprendido muy bien y espero que sigan leyendo para mejorar la comprensión lectora.”

Clase 14

En relación con el fragmento anterior, se evidencia la intención por parte de la docente por sistematizar la información referida a la clase, sin embargo, ella es quien realiza el cierre, ya que su discurso limita los espacios de participación e interacción para los estudiantes, tomando un rol protagonista, en contraste con los tipos de cierre con autonomía del alumno, donde estos se vuelven protagonistas de la clase.

Por otra parte, la teoría nos dice que los conocimientos han de encontrarse en constante evolución, revisión y modificación según las nuevas conexiones y relaciones que se lleven a cabo, haciendo relación directa con la participación, ya que mediante esta misma se logra en muchas ocasiones modificar la información adquirida a través de estos nuevos conocimientos.

Otro de los elementos que influyen en la participación de los estudiantes es la relación que provoca el educador hacia sus educandos, los niveles de cercanía que se obtienen y por supuesto los procesos afectivos que se logran adquirir durante la enseñanza, lo que conlleva también a adquirir un aprendizaje mucho más significativo.

Según Escaño y Gil de la Serna (2008), como se mencionó anteriormente, señala que el profesor ha de trabajar la motivación y el refuerzo desde todas las materias y desde todas las dinámicas de la clase, de esta manera corrobora que esté totalmente integrada en su labor educativa. Lo anterior, según las muestras revisadas durante la investigación se lleva a cabo en la minoría de las clases, puesto que sobre todo en los cursos de enseñanza básica, una de las técnicas más utilizadas durante el cierre es precisamente enfocada en los contenidos y no en las emociones o motivaciones que se utilizaron para llegar al aprendizaje final.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha podido realizar un análisis de la información referida al momento de cierre de la clase, donde se ha sistematizado los datos encontrados obteniendo como un primer hallazgo que en el transcurso de la clase podemos encontrar cierres de tipo explícito, implícito, así como también puede darse que este momento no esté presente. Como ya hemos detallado dentro de esta investigación es en el cierre en donde se realizan procesos que le permiten al estudiante afianzar los aprendizajes y contenidos que se han trabajado durante el desarrollo de la sesión. Si bien, según señala la teoría consultada y el MINEDUC, este momento ocupa un periodo de tiempo breve y es un aspecto central, los resultados arrojaron que, en la mayoría de las muestras analizadas, el momento de cierre ocupa un menor porcentaje (11,63%) de tiempo en relación a la fase de desarrollo (78,63%) de la misma.

Dentro de este análisis se puede visualizar que los docentes construyen el momento de cierre ya sea desde el contenido (cierre de contenido) el cual ocupa un 88,57% de la totalidad de las muestras, desde la metacognición (cierre de tipo metacognitivo) el cual ocupa un 57,14%, con trascendencia con un 17,14% o con anticipación con un 27,71%. Lo anterior demuestra que los docentes priorizan los contenidos por sobre los procesos de metacognición, así como también aspectos importantes de guiar a que el alumno pueda utilizar su conocimiento y aprendizajes en diferentes situaciones.

Otro aspecto que se devela guarda relación con elementos característicos del cierre el que es: El refuerzo positivo, el cual dentro de las muestras analizadas es el que mayor frecuencia tiene dentro de las muestras revisadas, ocupando un 40%.

Por su parte, se encuentra la autoevaluación, que como ya se ha mencionado es un elemento que se considera importante para que los alumnos puedan

realizar un proceso metacognitivo, sin embargo, este no tiene una frecuencia demasiado alta quedando en segundo lugar con un 25%, lo que a su vez está estrechamente relacionado con los resultados encontrados referidos a la construcción del cierre, donde se pudo apreciar que los cierres de tipo metacognitivo no son los más frecuentes de encontrar. Lo anterior nos lleva a deducir que existe un mayor énfasis en trabajar los contenidos como tales, sin buscar que el alumno pueda afianzarlos e integrarlos a sus conocimientos, puesto que no se busca que realicen un proceso metacognitivo que lo lleve a mirar el proceso de adquisición de los mismos.

Por otro lado, se logró encontrar que la característica de trascendencia, la cual para esta investigación se entiende como un proceso en el que el profesor lleva a los alumnos a mirar el contenido y ver como este se puede utilizar en otros contextos, lo que le entrega un sentido y utilidad a los mismos; se encuentra en un 20% de las muestras, lo que se puede relacionar con lo anterior ya que como se ha mencionado existe mayor preocupación por ver el contenido como tal.

Un último aspecto de las características del cierre tiene relación con la valoración, que como se explica en el marco metodológico, esta hace referencia a que el docente o los alumnos realizan un juicio de valor en relación al trabajo realizado, con ello este logra generar en los alumnos una idea del trabajo realizado.

En relación a lo anterior, un hallazgo interesante es que en las muestras trabajadas se puede apreciar una mixtura entre las características, es decir, que dentro de una clase puede apreciarse más de una característica, lo cual se puede agrupar en que en un 28,6% de las clases contiene más de una característica, no obstante, en ninguna de las clases revisadas se pudo encontrar las cuatro características levantadas para este análisis. En cuanto a lo anterior, se puede interpretar que estas características que los docentes le dan al cierre de la clase se complementan y enriquecen este momento, permitiendo que se genere un mejor ambiente que permita llevar a cabo la síntesis de los aprendizajes.

Respecto de la interacción que se produce entre profesor y alumno en el momento de cierre, se concluye que ésta se realiza en base a preguntas, de los cuatro tipos, esto es, metacognitivas, de contenido, vinculadas al objetivo y direccionadas, existiendo una predominancia de preguntas dirigidas hacia el contenido visto en la clase con lo cual dan paso al momento de cierre. Otro hallazgo es que, en este momento de cierre, se realizan más de dos preguntas de este tipo con el fin de recoger información para conocer cuánto es lo que saben o aprendieron de la lección, de alguna manera evalúa lo aprendido por medio de estas preguntas. Sin embargo, los docentes no solo realizan preguntas de tipo contenido, sino que además incorporan al menos una categoría más de preguntas en donde predomina la tendencia hacia las preguntas de tipo metacognitivas, en donde el docente genera conciencia en el estudiante de aquello que aprendió en la clase.

Relacionado con lo anterior, se encuentran los hallazgos referidos a la participación, concluyendo que la que predomina es la de tipo IRE (77,10%), donde el docente realiza una pregunta, el alumno responde y el profesor entrega una evaluación de esta. Por su parte, se evidencia que la participación con autonomía del alumno se encuentra en un 2,80% del total de las muestras, lo cual es menor en relación al porcentaje anteriormente mencionado de IRE. Otro hallazgo en relación a este punto es que un alto porcentaje de profesores realiza un monólogo en el que sintetiza los contenidos, limitando las posibilidades que se pudieran brindar a la participación de los alumnos para integrar y elaborar una síntesis propia de lo trabajado durante la clase.

Estos hallazgos permiten tener una visión amplia de cómo se lleva a cabo la fase de cierre, entregando una caracterización del mismo y de los procesos que ocurren dentro de este. Para efectos de esta investigación se hace necesario develar y enfatizar ciertos aspectos encontrados los cuales responden a los objetivos y preguntas planteadas en un inicio.

Finalmente, y en términos generales, se puede concluir que el cierre es un

momento relevante e importante dentro de una clase, puesto que es donde se realizan los procesos de síntesis de los contenidos, lo cual facilita que el estudiante pueda integrar los nuevos aprendizajes a los antiguos, generando un aprendizaje significativo. Sin embargo, se puede apreciar, en base a los resultados, que no se destina mayor tiempo ni calidad de ese tiempo a aspectos que le permiten al alumno tener conciencia de qué y cómo está aprendiendo, limitando el que este pueda llegar a significar los aprendizajes y que estos tengan un sentido para él, lo cual afecta al trabajo realizado en los dos momentos precedentes (inicio y desarrollo) al cierre. Cabe destacar, que hace 8 años atrás se encontraba menor información con respecto a este tema, puesto que es algo reciente que se está tratando, lo cual pudo influir en las muestras revisadas, ya que estas son del año 2009. También se hace importante mencionar, que en la actualidad la percepción del estudiante es diferente que hace algunos años atrás, viendo a este como un agente activo dentro de su proceso de construcción del aprendizaje.

A lo largo de esta investigación, se ha logrado divisar que no existe un documento o manual que entregue pautas de cómo llevar a cabo este momento, no obstante, los expertos que están surgiendo en relación al tema, hacen alusión a que, si bien es un momento que ocupa o requiere de un breve periodo de tiempo, este debe ser de calidad, procurando buscar que los alumnos obtengan realmente un aprendizaje significativo.

LIMITACIONES

Respecto a las limitaciones o dificultades presentadas durante el proceso de investigación, en primer lugar, se ha de destacar la escasa cantidad de información teórica sobre los momentos de la clase, así como también respecto al momento de cierre de esta. Si bien se reconocen como elementos importantes, se obtiene una visión global sobre su utilidad y componentes, sin embargo, se omite información específica, así como los pasos a seguir para aplicarlos de forma óptima. Asimismo, la información que fue encontrada mantuvo diversos nombres que hacían relación con los componentes de los 40 cierres, razón por la cual fue utilizada de base y se agregaron categorías de creación propia a modo de complementar el análisis de forma específica.

Siguiendo lo anterior, otra limitación que se obtuvo durante el proceso fue precisamente el hecho de trabajar sobre estas 40 muestras que ya estaban compuestas, debiendo dejar de lado la experiencia de trabajar inmersas en el contexto, y debiendo analizar directamente las transcripciones ya realizadas.

Una limitación importante, corresponde a la organización previa y durante el análisis de las muestras, ya que si bien al analizar las 40 muestras se pueden identificar elementos de carácter global como por ejemplo instancias de inicio-desarrollo-cierre, sin embargo, en ocasiones las integrantes de la investigación demostramos diferentes indicadores y procesos de elaboración de la información, por ello, es que el tiempo de análisis de las muestras fue extendido, no pudiendo ser realizado de manera efectiva desde un comienzo.

De la mano con lo ya expuesto, y como se mencionó anteriormente, una de las limitaciones presentadas, tuvo relación con el código limitado en cuanto a categorización del cierre, realizando la elaboración propia de la que se hace referencia antes, y debiendo identificar cuáles eran los componentes más importantes para definir en nuestra investigación.

Finalmente, la movilización estudiantil (2016) influyó en la asignatura de investigación previo al desarrollo del trabajo de título, ya que se acortan tiempos y se entregaron contenidos a gran velocidad. Si bien fue superado, requirió de mayor esfuerzo por parte de las investigadoras, ya que se debió buscar complementar la información faltante y dudas mediante bibliografía y consultas a la profesora guía.

PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En base al trabajo de investigación realizado, existieron diversas temáticas y acciones que debieron ser acotadas a modo de especificar la información centrada en las muestras de la evaluación docente del año 2009. A continuación, se explicitan posibles sugerencias a modo de ampliar el conocimiento en educación:

En primer lugar, desarrollarse un análisis sobre los tipos de cierre mediante muestras de la evaluación docente del año 2016 a modo de contrastar y evidenciar cambios en la metodología y en la organización de las clases en base a los mismos elementos. De esta forma se podrá observar el cambio o las actualizaciones prácticas ocurridas en un periodo de 7 años (2009-2016).

Además, construir en base a los resultados arrojados tras el análisis de este estudio un marco que comprenda los elementos fundamentales que se debieran abordar en el momento de cierre con el fin de consolidar los aprendizajes de los estudiantes. A su vez, contener las características propias de este proceso o sugerencias en cuanto a los tiempos, participaciones y preguntas ideales para concretar lo realizado en clase.

Es por ello, que esta investigación pasa a ser una arista de un tema que se puede continuar trabajando y desarrollando para analizar en consecuencia la repercusión que tienen los elementos que se incorporan dentro del mismo. Existiendo varias temáticas que aún no se han estudiado y pueden llegar a ser un gran aporte para todos los docentes en sus planificaciones y en particular en el quehacer dentro del aula, para mejorar en definitiva la enseñanza-aprendizaje. Puede realizarse, además, un estudio sobre el análisis de cómo los docentes llevan o guían la síntesis de los aprendizajes, viendo formas y métodos. De igual forma se puede trabajar en base a la generación de una pauta u orientaciones que permita a los docentes construir un cierre con los elementos arrojados por la investigación, con

la finalidad de que se pueda ir masificando la importancia de este momento en una clase. El objetivo se encontrará dirigido a que los docentes puedan dar uso de una pauta que general que permita evidenciar los indicadores o criterios necesarios para la implementación de un cierre que permita, tanto al docente como al estudiante, entregar un significado y trascendencia a sus aprendizajes y nuevos conceptos adquiridos durante ésta.

Finalmente, esta investigación puede dar la posibilidad de trabajar la metacognición en relación a la comprensión de textos, la cual permita dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes en esta área y a su vez, otorgar la importancia de reflexionar ante el conocimiento.

Referencias Bibliográficas

Anijovich, R., & González, C. (2011). Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Aique.

Almasi, J. y Garas-York, K. (2009). Comprehension and discussion of text. Handbook of research on reading comprehension. En Susan E. Israel, Gerald G. Duffy (Eds.) Handbook of Research on Reading Comprehesion (541-554). NY: Routledge.

Alvermann, D. (2009). Popular culture and literacy practices. En Susan E. Israel, Gerald G. Duffy (Eds.) Handbook of Research on Reading Comprehesion (470-490). NY: Routledge.

Ausubel, D. (1976). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas, S. A., México.

Banyard, P., Cassells, A., Green, P., Hartland, J., Hayes, N. & Reddy, P. (1995). Introducción a los Procesos Co

Brophy, J., Good, T. (1974) Teacher-student relationships, New-York, Rinehart and Winston.

Céspedes, A. (2008). Educar las emociones, educar para la vida. Santiago, Chile. Editorial Vergara.

Dunn, K. & Mulvenon, S. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. Practical Assessment, Research & Evaluation, 14(7), 1-11.

Escaño, J. y Gil de la Serna, M. (2008). Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo. Barcelona: Horsori Editorial.

Feo, R. (2008). Consideraciones Básicas Referentes a las Estrategias Didácticas para la Construcción de una Práctica Docente Estratégica. Integración Universitaria. 8(2).

Hall D. M. (1982). Dinámica de la acción de grupo. Traducida por Diego Bugeda. México: Editorial Herrero Hermanos. 4ta Edición.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). Metodologías de la investigación. México: McGraw-Hill / Interamericana editores, S.A. 5ta Edición.

Iturra, C. (2013). Libro de códigos contenido público. Material técnico no publicado.

Jensen, E. (2003). Cerebro y aprendizaje competencias e implicaciones educativas. Madrid: Narcea.

Jhonson, A. (2003). El desarrollo de las habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina. Editorial Troquel: México.

Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational Researcher, 33(7).

MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Chile: MINEDUC

Molerio, O., Otero, I., & Nieves, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. Revista Iberoamericana de educación, 44(3), 1681-5653.

Navarro, Y. (2009). ¿Influyen los rasgos de personalidad y el método docente empleado en la percepción del rendimiento académico del alumno universitario?. *Qurrriculum*, 22, 189-206.

Raphael, T., George, M., Weber, C. y Nies, A. (2009). Approaches to teaching reading comprehension. En Susan E. Israel, Gerald G. Duffy (Eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehesion* (449-463). NY: Routledge.

Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Comunidad de Madrid. Conserjería de Educación. Viceconcerjería de Organización Educativa.

Rodríguez, M. (2011). *Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio*. Universidad Complutense de Madrid.

Salazar, J. (2009). *Jerome Bruner: mente, conocimiento y cultura* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. México: Pearson educación, 6ta edición.

Walberg, H., Waxman, H. (1989). "Enseñanza: estrategias". En: T. Husén y T. N Postlethwaite (Dir.) *Encicí. Intern. de la Educ*, (Vol. 4), VicensVives/MEC, Bna./Madrid, 2276-2283.

Webgrafía

Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44). Recuperado el 2 de Abril del 2017 de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttxt&pid=S1316-49102009000100008.

Banz, C. (2008). La disciplina y la convivencia como procesos formativos. Valoras-UC, Santiago. Recuperado 13 de Mayo del 2017 de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_eesscolar/doc/201103040108480.ValorasUCLa_Disciplina_y_la_Convivencia_como_Procesos_Formativos.pdf

Becco, G. (2001). Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Instituto San Martín de Tours (26). Buenos Aires, Argentina. Recuperado 24 de Mayo del 2017 de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Vygotsky%20y%20teor%C3%ADas%20sobre%20el%20aprendizaje.pdf>

Benarós. S., Lipina. S., Segretin, S., Hermida, M. y Colombo, J. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Rev Neurol*; vol.50 (180). Recuperado el 30 de Junio del 2017: https://www.researchgate.net/publication/41420578_Neuroscience_and_education_Towards_the_construction_of_interactive_bridges

Cano, E. (2011). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado 22 de Abril del 2017 de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Coll, C., y Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus*, (15). Recuperado 18 de Febrero del 2017 de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.htm

De Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189- 206. Recuperado 20 de Mayo del 2017 de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf>

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado 13 de Marzo del 2017 de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/1396>

Docentemás (2017). Docentemás. Recuperado 4 de Mayo del 2017 de: <https://www.docentemas.cl/index.php>

Flórez, M. (2012). Distinción entre planificación y diseño de enseñanza. Santiago, Chile: Educarchile. Recuperado el 12 de Febrero de 2017 de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=191198>

MINEDUC, Educarchile (2017). Metacognición, descripción ¿Qué es la metacognición? Recuperado el 17 de Febrero de 2017 de: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=226758>

García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*, 10 (11), 5. Recuperado el 10 de Febrero de 2017 de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>

Gargallo, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 246-272. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 de: <http://www.redalyc.org/html/2010/201024390013/>

González, D. (2000). Una concepción integradora del aprendizaje humano. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2), 124-130. Recuperado el 21 de Febrero de 2017 de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n2/05.pdf>

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "De la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241. Recuperado 15 de Febrero de 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>

Granados, M., Álvarez, L., Ramírez, V., Gómez, R., Jiménez, T., Orozco, H., Ruiz, H. (2010). Coordinación de la instrumentación de la RIEMS en el Bachillerato Tecnológico. México. Recuperado 8 de Febrero de 2017 de: http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Dise%C3%B1o%20de_strategias%20didacticas-COSDAC.pdf

Hernández, G y Díaz, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, (40), 01-19. Recuperado el 8 de Febrero del 2017 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100003

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista de Educación Aldadis. net*, (4) 7-29. Recuperado el 27 de mayo de 2017 de: <http://www.aldadis.net/revista4/04/imagen/04jouini.pdf>

Lucci, M. (2006). "La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica". Profesorado. *Revista del currículum y formación del profesorado*. Brasil. Recuperado el 8 de febrero de 2017 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>

Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

Educación, 5(5), 6-15. Recuperado el 18 de febrero de 2017 de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025002.pdf>

Martínez, F. (2012). "La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. Revista Mexicana de investigación educativa, 17 (54), 849-875. Recuperado el 26 de mayo de 2017 de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023127008.pdf>

Martinic, S., Vergara, C., & Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases. Un estudio de caso en Chile. Resultados. Revista Pro-Posições. Recuperado el 18 de Febrero del 2017 de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100009

MINEDUC (2008). Calidad del cierre de la clase. Buenas prácticas. Educarchile. Recuperado el 22 de Febrero del 2017 de: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=2cf4c954-3e15-46db-b5b1-1abc13a27f49&ID=187379>

MINEDUC (2008). Palabras + Palabras Aprendamos a leer, Manual para las y los docentes. Fundación Down21-Chile. Santiago, Chile. Recuperado 17 de Mayo del 2017 de: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201404021823280.Manual_Profesor.pdf

MINEDUC (2009). Educarchile. Planificación escolar: una estrategia de enseñanza efectiva. Educarchile. Recuperado en 10 de Marzo del 2017 de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=96834>

MINEDUC (2016). Orientaciones: Jornada de Planificación Establecimientos Educativos. División de Educación General. Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado en 10 de Marzo del 2017 de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/01/Orientaciones-J-de-planificaci%C3%B3n-1-y-2->

Marzo-EE..pdf

MINEDUC (2017). Misión del Mineduc. MINEDUC. Recuperado en 23 de Febrero del 2017 de <http://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>

MINEDUC (2017). Orientaciones para planificar el aprendizaje. Currículum en línea. Recursos para el aprendizaje. MINEDUC. Recuperado en 3 de Marzo del 2017 de: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-14601.html>

Munévar, R. & Quintero, J., (s.f). Investigación pedagógica y formación del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en 19 de Junio del 2017 de: <http://rieoei.org/profesion18.htm>

Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego–Português de Psicopedagogía. Braga, Portugal. Recuperado en 16 de Febrero del 2017 de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/c/cc3.pdf>

Osorio, K., & López, A. (2016). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(1), 13-30. Recuperado en 20 de Febrero del 2017 de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art1.pdf>

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. Revista de Educación, 121-138. Recuperado en 29 de Mayo del 2017 de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación? Theoria, 14(1), 27-36. Valparaíso, Chile. Recuperado en 2 de Febrero del 2017 de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a3.pdf>

Ricoy C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Revista do Centro de Educação 31(1), 17. Santa María, Brasil. Recuperado en 30 de Abril del 2017 de: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Rodríguez, I. & Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16 (1), 41-54. Recuperado 29 de abril de 2017 de: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/179431>

Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve* 12 (2). Recuperado el 30 de abril de 2017 1 de Marzo del 2017 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6

Soubal, S. (2008). La gestión del aprendizaje. Revista Polis de la Universidad Bolivariana, 7(21), 332-338. Recuperado en 6 de Marzo del 2017 de: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v7n21/art15.pdf>

Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades* (26), 37-43. Recuperado en 18 de marzo de 2017 de: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>

Vizcarrondo, T., Rojas, B. y Delgado, A. (2007). Estrategias de aprendizaje para motivar a alumnos para la participación activa en el aula de clases en la escuela de relaciones industriales de la facultad de ciencias económicas y sociales. Universidad de Carabobo. Recuperado el 26 de mayo de 2017 de: <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/ponencias/197.pdf>

Vygotsky, L. (1988): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Editorial Crítica, Grupo edit. Grijalbo. (10). Recuperado 26 de mayo de 2017 de: <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-%20Cap%20IV.pdf>

Zabalza, M. (2011). Metodología docente. REDU. Revista de docencia Universitaria, 9(3), 75-98. Recuperado el 18 de febrero de 2017 de: <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/302/public/302-627-1-PB.pdf>