

FLACSO (Argentina)

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

*Las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos
de transferencia de aprendizaje*

Tesista: Lic. Héctor Edgardo Kasem

Director: Dr. Ángel Elgier

Febrero 2023

Agradecimientos

A Enrique Meoniz... mi amor, mi compañeros, mi amigo, mi todo...

por acompañarme a soñar, por sostenerme en el desvelo, por la lectura atenta, la crítica perfecta... por ampararme.

A mi Madre y su llamada diaria que acompañaba los avances del escrito.

A mis hermanes que creen en mí más allá de mi realidad... a él que aunque no esté sus reflexiones seguirán sonando.

A mi familia y amigos por comprender las ausencias.

A mis Compañeres de trabajo con quienes discutí y tensioné categorías.

A María del Carmen Hayet que acompañó con reflexión cada idea de esta producción.

A Beatriz Táboas por su escucha atenta, su sabiduría académica y el consejo que dio impulso al cierre de este escrito.

A Delia Mendez por habilitar siempre la construcción de pensamiento.

A mis estudiantes universitarios que vivenciaron el proceso de construcción de este material.

A mi querido Director el Dr. Ángel Elgier que con experto consejo y paciencia toleró mis limitaciones.

A Soledad Sanseau Savary por estar siempre ahí.

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 1..... | 6 |
| Introducción | 6 |
| Capítulo 2..... | 10 |
| El Proceso de Transferencia de Aprendizaje..... | 10 |
| El Aprendizaje de la Transferencia y la Intervención Educativa..... | 10 |
| La Transferencia del Aprendizaje | 13 |
| Referencias al Concepto de Transferencia desde la Perspectiva Histórica y su Influencia en las Investigaciones más Relevantes | 17 |
| Desarrollos Teóricos que Permiten un Acercamiento a los Procesos Implicados en la Transferencia | 24 |
| Transferencia por Vía Baja o Vía Alta..... | 24 |
| Transferencia de vía baja..... | 24 |
| Transferencia de Vía Alta..... | 27 |
| Capítulo 3..... | 31 |
| Enseñanza para la Transferencia del Aprendizaje | 31 |
| La Tarea como Situación Orientada a la Transferencia del Aprendizaje. | 32 |
| Los Procesos de Transferencia que Implica una Utilización Plena y Novedosa del Conocimiento Adquirido..... | 34 |
| Composición de las Tareas de Enseñanza Relacionadas a la Transferencia | 39 |
| Capítulo 4..... | 43 |
| Metodología de la Investigación y Técnica de Procesamiento de la Información | 43 |
| Capítulo 5..... | 49 |
| Resultados | 49 |
| Estructura Inicial del Análisis de Datos..... | 50 |

| | |
|--|-----------|
| Análisis temático | 50 |
| Definición del Proceso de Análisis Según los Segmentos de Actividad | 52 |
| Formato de Transmisión o Instruccional | 52 |
| Exposición Dialogada por Parte del Docente con Reseña Conceptual..... | 52 |
| Asignación de Trabajo Grupal a los Estudiantes para la Utilización de los Aportes Conceptuales de Autores. | 53 |
| Intercambio docente estudiantes respecto de los procesos de producción conceptual de los estudiantes | 53 |
| Formato de Procesamiento de la Información | 53 |
| Formato De Procesamiento Ligado A La “Exposición Dialogada Por Parte Del Docente Con Reseña Conceptual” | 54 |
| Formato de procesamiento ligado a la “Asignación de trabajo grupal a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales de autores” | 55 |
| Formato De Procesamiento Ligado A La “Intercambio Docente Estudiantes Respecto De Los Procesos De Producción Conceptual De Los Estudiantes” | 55 |
| Definición Del Proceso De Análisis Según El Entrecruzamiento De La Codificación | 57 |
| A Modo De Reseñar El Proceso Realizado | 57 |
| Análisis De Coocurrencias Para Definir Tipos De Actividades Y Secuenciación | 58 |
| Capítulo 6..... | 64 |
| Discusión | 64 |
| La Tarea Como Marco... La Actividad Didáctica Como Acción..... | 65 |
| Tarea De Exposición..... | 65 |
| Tarea De Asignación De Trabajo A Estudiantes..... | 70 |
| Tarea Intercambio Docente Estudiante..... | 74 |
| Tipos De Actividades Y Forma De Secuenciación | 77 |
| Capítulo 7..... | 80 |
| Conclusiones Y Perspectivas Futuras De Investigación Y Aplicación | 80 |
| Referencias | 83 |
| Apéndice A..... | 90 |
| Tablas De Resultados | 90 |
| Estructura Inicial Del Análisis De Datos | 90 |

| | |
|---|------------|
| Análisis Temático | 95 |
| Definición Del Proceso De Análisis Según Los Segmentos De Actividad | 104 |
| Exposición Dialogada Por Parte Del Docente Con Reseña Conceptual | 104 |
| Asignación De Trabajo Grupal A Los Estudiantes Para La Utilización De Los Aportes Conceptuales De Autores..... | 105 |
| Intercambio Docente Estudiantes Respecto De Los Procesos De Producción Conceptual De Los Estudiantes..... | 107 |
| Formato de procesamiento de la información | 107 |
| Formato De Procesamiento Ligado A La “Exposición Dialogada Por Parte Del Docente Con Reseña Conceptual” | 110 |
| Formato De Procesamiento Ligado A La “Asignación De Trabajo Grupal A Los Estudiantes Para La Utilización De Los Aportes Conceptuales De Autores” | 111 |
| Formato De Procesamiento Ligado A La “Intercambio Docente Estudiantes Respecto De Los Procesos De Producción Conceptual De Los Estudiantes” | 113 |
| Análisis De Coocurrencias Para Definir Tipos De Actividades Y Secuenciación | 117 |
| Anexo B | 129 |
| Figuras | 129 |
| Resultados..... | 129 |
| Discusión | 135 |
| Apéndice C..... | 138 |
| Discusión: Referencias Empíricas De La Investigación | 138 |
| Exposición Dialogada..... | 138 |
| Asignación De Trabajo A Los Estudiantes..... | 145 |
| Tarea Intercambio Docente Estudiante..... | 175 |

Capítulo 1

Introducción

Por transferencia, se entiende, a la aplicación de un conocimiento adquirido en un contexto particular a una situación distinta. Se puede considerar en un continuo: desde transferencia contextual o cercana, en la que el conocimiento se emplea en situaciones similares, aunque no idénticas a aquellas en que se adquirió, a transferencia lejana, en la que se aplica conocimiento a situaciones muy distintas de aquellas en que se adquirió (Haskell, 2001). Esta definición, genérica, orienta el valor que tiene, para este tema, comprender los procesos por los cuales se produce la estructuración del conocimiento en el alumno y los procesos metodológicos didácticos que se establecen para el desarrollo de esta función del aprendizaje.

Pozo (1999) argumenta que la transferencia de conocimientos se encuentra relacionada con los procesos de recuperación de este y que, mientras la recuperación de los aprendizajes asociativos se apoya en la *semejanza* de los elementos contextuales, el aprendizaje constructivo se apoya en la *organización* explícita de esos elementos. Asimismo, el autor plantea que una forma de facilitar ese aprendizaje y su recuperación es presentar los materiales explícitamente organizados en función de las estructuras de conocimiento disponibles en los alumnos.

Los estudios consultados (Perkins y Salomon, 1990; Lave, 1991; Bransford y Schwartz, 1999; Haskell, 2000; Molina, 2002; Salmerón, 2013) expresan que el conocimiento sobre la transferencia a través de trabajos empíricos es escasa y aún más escasas las investigaciones llevadas a cabo directamente en el ámbito educativo. Particularmente Perkins y Salomon (1989) realizan aportes en relación con las formas en que se produce la transferencia de acuerdo con los procesos de enseñanza orientando hacia el tipo de trabajos que deberían destinarse para los que definen como *low transfer* (transferencia por vía baja) o *high transfer* (transferencia por vía alta).

En este marco, es necesario comprender en qué forma el docente organiza la tarea áulica para la transmisión del conocimiento y como la manifestación de dicha organización, los tipos de actividades que utiliza, en frecuencia y estructuración. Para ello se toma como caso único la enseñanza de la materia Actualización del Pensamiento Pedagógico de la carrera Diplomatura Universitaria en Dirección de Instituciones de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. El caso responde a los enfoques disciplinarios que imparten un tipo de conocimiento declarativo conceptual y que permitirán indagar como se constituyen las actividades de enseñanza que se imparten a fin de generar procesos de apropiación de ese corpus teórico para que se constituya en un conocimiento de dominio. El objeto de estudio que se describe focaliza el análisis en los procesos de enseñanza universitaria, aunque se demarca como unidad de análisis los segmentos de actividad (Stodolsky, 1991) de las clases teóricas y prácticas observadas y registradas.

Desde esta perspectiva es que se propone una investigación de tipo cualitativa exploratoria de caso único que permita determinar *cómo se producen las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje*. El estudio, asimismo, indaga sobre *los tipos y estructura de las actividades utilizadas en relación la transferencia de aprendizajes y los criterios con que se secuencian*.

En el Capítulo 2 construiremos las referencias teóricas que nos permitirán encuadrar la transferencia del aprendizaje y particularmente desarrollaremos y profundizaremos en lo referido a la transferencia por vía alta (Salomon y Perkins, 1989) y los procesos mentales que la habilitan: abstracción, atención plena, abstracción consciente y analogías y metáforas. Los antecedentes de investigaciones sobre la transferencia se verán consignados en el apartado “Referencias al concepto de transferencia desde la perspectiva histórica y su influencia en las investigaciones más relevantes” donde los desarrollaremos en el marco de las diferentes posiciones epistémicas que sostienen.

El Capítulo 3 pondremos el foco sobre los procesos de enseñanza en la universidad y particularmente sobre la enseñanza y su formato para la construcción de actividades que favorezcan procesos de aprendizaje y transferencia. Nos centraremos en el concepto de tarea (Mazza, 2014) como marco que nos permitirá avanzar hacia la construcción de acciones didácticas y consignas en el marco de los procesos de aprendizaje que se desean lograr. Profundizaremos en las habilidades que son necesario poseer para que la transferencia se produzca y que tipo de procesamientos cognitivos (Anderson et al, 2014) deben propiciarse y a través de qué tipo de actividades (Billing, 2007; Macaulay et al, 2002).

En el Capítulo 4 describimos los procesos metodológicos de indagación que será el cualitativo exploratorio. El tipo de estudio es de caso único con interés de abordar la tarea de profesores en el dictado de sus clases teóricas y prácticas. Se utilizará como unidad de análisis en esta investigación el “segmento de actividad” (Gump; 1967) ya que permite una lectura integral de la situación áulica acontecida y registrada; las marcas de segmentación se manifestarán en la división del registro. Se realizará observación sistemática y controlada de lo que acontece con la técnica de recolección de datos, con la transcripción de los fenómenos que se observan en la situación. Será el análisis temático el método de tratamiento de la información que permitirá identificar, organizar, analizar y reportar la forma más adecuada para la comprensión e interpretación del caso de estudio y la posterior definición de la estructura de actividades de enseñanza más adecuadas en habilitar procesos de transferencia.

El Capítulo 5 está destinado a la construcción de los datos resultantes de las observaciones. Partiremos de expresar el proceso de segmentación del material, presentando el desarrollo del análisis temático desde la revisión de los primeros temas hasta la construcción inductiva y deductiva de los temas que aparecen.

En el Capítulo 6 nos disponemos a la discusión de los temas que emergieron en el marco del análisis conceptual que nos permitirá describir los tipos de tareas o formatos instruccionales definidos y que tipo de acciones docentes se desarrollan. Como estas habilitan el desarrollo de los procesos cognitivos

necesarios para que las operaciones mentales que dan lugar a la transferencia de los aprendizajes se manifiesten. Definimos el tipo de operaciones que las actividades de enseñanza deben incentivar para que el propósito aquí establecido se logre.

Este trabajo permitirá desde el punto de vista práctico, en el desarrollo de la tarea docente, facilitar formas de estructuración y secuenciación de actividades de enseñanza que estén en estrecha relación con los marcos de acceso (Perkins, 2001; p.131) al sistema de conocimiento del alumno.

Capítulo 2

El Proceso de Transferencia de Aprendizaje

El Aprendizaje de la Transferencia y la Intervención Educativa

Nos es necesario definir como los procesos de enseñanza, es decir, las mediaciones utilizadas por el docente como forma de intervenir en el proceso de transmisión de conocimiento, influyen o posibilitan la utilización de los sujetos del aprendizaje logrado, a situaciones nuevas. Marini y Genereux (1995) argumentan que puede definirse la transferencia de aprendizaje como "aprendizaje previo que afecte a un nuevo aprendizaje o rendimiento" (p 2). De esta manera aportan que desde la enseñanza en la transferencia pueden verse involucrados tres elementos: el alumno, la tarea y el contexto:

El nuevo aprendizaje o desempeño puede diferir del aprendizaje original en términos de la tarea involucrada (como cuando los estudiantes aplican lo aprendido en problemas de práctica a resolver un nuevo problema) y/o el contexto involucrado (como cuando los estudiantes aplican su aprendizaje en clase para realizar tareas en el hogar o en el trabajo). Los elementos básicos que intervienen en la transferencia son, por lo tanto, el alumno, las tareas de instrucción (incluidos los materiales de aprendizaje y los problemas de la práctica), el contexto educativo (el entorno físico y social, incluida la instrucción y el apoyo proporcionados por el profesor, el comportamiento de otros estudiantes y las normas y expectativas inherentes al entorno), la tarea de transferencia y el contexto de transferencia (Marini y Genereux, 1995, p 2).

Fenstermacher (1989) define la relación entre enseñanza y aprendizaje como una dependencia ontológica. Enuncia que ambos conceptos están tan fuertemente imbricados en la trama de nuestro lenguaje que es fácil confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales. Estas se explican debido a que con tanta reiteración el aprendizaje se produce después de la enseñanza y por tanto se tiende a pensar que una cosa es causa de la otra. El autor manifiesta una diferencia que es sustancial para comprender esta no causal relación: "El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se

produce dentro de la propia cabeza de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un solo individuo.” (pp 153-154). Continúa diciendo: “El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo. Como quiera que lo examinemos, no hay prácticamente estructura paralela alguna entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje.” (p 154).

Desde esta posición refiere a que la relación se establece entonces en términos más paralelos entre profesores y estudiantes ya que sin estos últimos los primeros no tendrían razón de ser; la que se considera una pareja equilibrada y ontológicamente dependiente. Se pueden apreciar una gama de actividades vinculadas con la condición de estudiante que complementan las actividades de la enseñanza; cuando los profesores explican, describen, definen, refieren, corrigen y estimulan, los alumnos por su parte repiten, practican, piden ayuda, repasan, controlan, sitúan fuentes y buscan materiales de estudio. Esto nos aplica en pensar que lo que hace el profesor es constituir en el deseo de ser estudiante.?

Fenstermacher (1989) sostiene:

La extrañeza se debe probablemente al hecho de que hacemos desempeñar al término «aprendizaje» una doble tarea, usándolo algunas veces para referirnos a lo que el estudiante realmente adquiere de la instrucción (rendimiento) y otras para referirnos a los procesos que el estudiante usa para adquirir el contenido (tarea). Debido a que el término «aprendizaje» funciona tanto en el sentido de tarea como en el de rendimiento, es fácil mezclar ambos y sostener, por lo tanto, que la tarea de la enseñanza es producir el rendimiento del aprendizaje, cuando en realidad tiene más sentido sostener que *una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje.* (la cursiva es del autor) (Fenstermacher, 1989, pp 154-155)

Es necesario realizar una distinción entre lo que llamamos el “aprendizaje ordinario” y el “aprendizaje real”. Sawyer (2014) define los escenarios de adquisición como diferenciados. Podríamos describir al primero en el sentido de su carácter escolarizado tradicional e instruccional, que se consolida

en las prácticas tradicionales del aula, a través de poner a los estudiantes en el tratamiento del material del curso como no relacionado con lo que ya saben y como fragmentos de conocimiento desconectados. Esto acompaña la dificultad para dar sentido a las nuevas ideas que son diferentes de lo que se encuentra en el libro de texto, ya que se tratan los hechos y procedimientos como conocimiento estático transmitido desde una autoridad que todo lo sabe. Así se propicia la memorización sin reflexión sobre el propósito o sobre sus propias estrategias de aprendizaje.

El segundo, al que aquí llamamos “aprendizaje real”, es definido por la autora desde la ciencia cognitiva como aprendizaje de conocimiento profundo que demanda que los estudiantes relacionen nuevas ideas y conceptos con el conocimiento y la experiencia previa y por tanto integren sus conocimientos en sistemas conceptuales interrelacionados. Esto propicia la búsqueda de patrones y principios subyacentes que requieren que los alumnos evalúen nuevas ideas y las relacionen con las conclusiones. En definitiva, este tipo de aprendizaje requiere que los alumnos reflexionen sobre su propia comprensión y su propio proceso de aprendizaje al entender el proceso de diálogo a través del cual se crea el conocimiento.

Pozo (1999) nos permite distinguir, en relación a los tipos de aprendizaje mencionados, los procesos complementarios que se dan en el sistema cognitivo:

...un primer sistema de aprendizaje asociativo, compartido con otras muchas especies animales y por tanto filogenéticamente muy antiguo, relevante sobre todo para el aprendizaje implícito, y un segundo sistema, que articula sobre el anterior, de aprendizaje constructivo o por reestructuración, específicamente humano, más reciente filogenéticamente y necesario para las formas más complejas del aprendizaje explícito. (p 252).

La teoría del aprendizaje situado (por ejemplo, Brown et al., 1989), aunque planteando algunas controversias, habilita desde una posición pragmática a considerar elementos que nos aportan pensar las condiciones de la transferencia. Se plantea que la estructura de la actividad que se presente en la situación

de formación tiene que asemejarse a la situación objetivo en la que será utilizada. Es de destacar que la transferencia estriba en la forma en como el sujeto alcanza los conocimientos y las habilidades y de cómo es capaz de adaptar esas estrategias al conflicto, nueva tarea o situación.

La Transferencia del Aprendizaje

El concepto de transferencia proviene de la teoría del aprendizaje. La idea en esencia es simple: las personas aprenden algo en un contexto y ello da forma a sus habilidades para el aprendizaje y desempeño en otro contexto. (Perkins y Salomon, 1992, p 2; Perkins, 2009, p 140). En este sentido los autores hacen una distinción que muestra el contraste implícito que existe al hablar de transferencia poniendo en tensión a ésta con el aprendizaje ordinario puesto que “el aprendizaje [se asume] dentro de un cierto contexto y pregunta sobre el impacto más allá de ese contexto” (Perkins y Salomon, 1992, p3). Lo que expone es que, aunque el alumno responda a los aprendizajes realizados en situación escolar, ello no es condición de que este pueda ser aplicado en un contexto diferente.

Se han conceptualizado diferentes tipos de transferencia (Salomon y Perkins, 1989; 1992; 2012; Perkins, 2009, Macaulay, 2000, Haskell, 2001; Foley y Kaiser, 2013, entre otros) en las que en esencia hay coincidencias significativas. Haskell (2001) en su libro *“Transfer of Learning: Cognition, Instruction, and Reasoning”* sistematiza y diferencia niveles y tipos de transferencia de aprendizaje a los que Calais (2006) dispone en una taxonomía. Los niveles de transferencia son clasificados respecto del grado de similitud que exista entre la situación de aprendizaje anterior y el nuevo contexto de aplicación. Así establece seis niveles: el primero de transferencia no específica que implica que todo aprendizaje es esencialmente transferencia de aprendizaje porque todo aprendizaje depende de estar conectado con el aprendizaje pasado. El segundo alusivo a la transferencia de aplicaciones que se refiere a la aplicación de lo que hemos aprendido a situaciones específicas. El tercero de transferencia de contexto que refiere a la aplicación de lo que hemos aprendido en situaciones ligeramente diferentes. En el cuarto especifica la transferencia cercana que se produce cuando transferimos conocimientos previos a situaciones nuevas muy similares,

aunque no idénticas a las situaciones iniciales. La quinta define la transferencia lejana, la que implica la aplicación del aprendizaje a situaciones completamente diferentes a las del aprendizaje inicial. En sexto lugar define el proceso de desplazamiento o transferencia creativa que resulta en la creación de un nuevo concepto debido a la interacción de la similitud recientemente percibida entre lo nuevo y lo viejo. Para Haskell (2001) entre los niveles cuarto y sexto, de transferencia cercana y lejanas, son las que se ajustan formalmente a a categoría de transferencia significativa.

El autor desarrolla los tipos posibles de transferencia del aprendizaje que divide en dos categorías, una que responde a los tipos de conocimiento en los que se basa la transferencia y otra a un tipo específico de transferencia.

Esta diferenciación nos resulta insuficiente si no nos preguntamos respecto a ¿qué tipo de conocimiento se basa en la transferencia? En este sentido el propio Haskell (2001) define los tipos de conocimientos involucrados "... conocimiento declarativo, procesual, estratégico, condicional y teórico ..." (p 31). Nosotros para responder a este interrogante tomamos los estudios en ciencia cognitiva llevados adelante por Anderson et al (2014) sobre el desarrollo de la experiencia, el pensamiento experto y la resolución de problemas desde la que sostiene la perspectiva de que el conocimiento es específico del dominio y contextualizado. Los autores definen cuatro tipos generales de conocimiento: el conocimiento fáctico, el conocimiento conceptual, el conocimiento procesual y el conocimiento metacognitivo (Tabla 1).

Tabla 1

Tipos de conocimiento.

| CONOCIMIENTO | |
|---|----------------------|
| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
| CONOCIMIENTO FACTUAL Elementos básicos de una disciplina. | de TERMINOLOGÍA |

| | |
|---|---|
| | de DETALLES ESPECÍFICOS Y ELEMENTOS |
| | de CLASIFICACIONES Y CATEGORÍAS |
| CONOCIMIENTO CONCEPTUAL | de PRINCIPIOS Y GENERALIZACIONES |
| Interrelación de elementos básicos de la disciplina en estructuras organizadas más complejas. | de TEORÍAS, MODELOS Y ESTRUCTURAS |
| | de HABILIDADES Y ALGORITMOS DE TÓPICOS ESPECÍFICOS |
| CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL | de TÉCNICAS ESPECÍFICAS DE TÓPICOS Y MÉTODOS |
| Métodos de indagación y criterios para el uso de herramientas, técnicas o metodologías. | de LOS CRITERIOS PARA DETERMINAR CUÁNDO UTILIZAR LOS PROCEDIMIENTOS APROPIADOS |
| | de ESTRATEGIA |
| CONOCIMIENTO METACOGNITIVO | de LAS TAREAS COGNITIVAS, INCLUYENDO CONOCIMIENTOS CONTECTUALES Y CONDICIONALES |
| De la cognición en general y de la toma de conciencia de la construcción del propio conocimiento. | de AUTOCONOCIMIENTO |

Notas. Categorías desarrolladas por Anderson et al (2014). La traducción es del propia.

La distinción realizada respecto de conocimiento fáctico y conceptual nos parece apropiada a fin del significado que aportan para la instrucción y la evaluación, dado que la primera refiere al conocimiento de fragmentos de información discretos y aislados, y la segunda a las formas de conocimiento organizadas y más complejas. Respecto del conocimiento metacognitivo dos aspectos nos interesan privilegiar, uno que refiere al conocimiento sobre la cognición y el otro que referencial al control, monitoreo y regulación de los procesos cognitivos. En este conocimiento se incluye el conocimiento de estrategias generales que pueden usarse para diferentes tareas, las condiciones bajo las cuales se pueden usar estas estrategias, el grado en que las estrategias son efectivas; así se involucran procesos como Recordar, Entender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear que retomaremos en el apartado referido al aprendizaje de la transferencia.

Haskell (2001) realiza una segunda clasificación de los tipos de transferencia en la que se basa en el tipo específico de conocimiento que se transfiere enfatizando que no son mutuamente excluyentes.

Tomamos los primeros siete de una lista de catorce tipos específicos ya que los creemos pertinentes al trabajo que se realiza:

- Transferencia de contenido a contenido ocurre cuando se utilizan conocimientos en un área temática para aprender otra área.
- Transferencia de procedimiento a procedimiento implica la aplicación de procedimientos aprendidos en un área de habilidades específica a otra área de habilidades. Los procedimientos en este contexto implican una secuencia de acciones.
- Transferencia de contenido a procedimiento pone en acto aquellos realmente aprendidos tomando decisiones sobre la acción.
- Transferencia de procedimiento a contenido implica la adquisición de conocimiento abstracto adicional sobre un área cuando se ha tenido experiencia práctica previa.
- Transferencia estratégica se produce a partir del reconocimiento sobre los procesos cognitivos, como codificación y recuperación de la información en la memoria, al monitorear las actividades al tiempo que son aprendidas.
- Transferencia condicional fundamenta la decisión sobre cuándo es apropiado aplicar lo aprendido en un contexto para su transferencia a otro contexto específico.
- Transferencia teórica o de conocimiento de dominio acontece cuando es posible transferir la comprensión profunda de las relaciones de causa y efecto en un área a otra.

Los tipos de procesos de transferencia del aprendizaje enunciados nos ponen en relación con procesos cognitivos relacionados a la construcción significativa del aprendizaje que pueden verse favorecidos desde la intervención escolar planificada. Perkins y Salomon (1989) reconocen que en algunas situaciones de aprendizaje la transferencia se produce automáticamente y en otras la intervención docente colabora en ese proceso. Para ello sugieren dos métodos para promover la transferencia en

situaciones de aprendizaje escolarizadas: *hugging*¹ o *circunscribir* que define actividades de enseñanza que habilitan a los estudiantes en aproximaciones del rendimiento deseado maximizando la probabilidad de transferencia automática. Y *bridging* o *tender puentes* que produce la orientación hacia una transferencia lejana o creativa mediante la creación de experiencias de instrucción que fomentan la creación de abstracciones, la búsqueda de posibles conexiones, atención plena y metacognición².

Referencias al Concepto de Transferencia desde la Perspectiva Histórica y su Influencia en las

Investigaciones más Relevantes

Haskell (2000) sistematiza los diferentes modelos estudiados de indagación sobre la transferencia vinculados al desarrollo histórico sobre la temática y a la profundización sobre las diferentes corrientes del pensamiento en la psicología del aprendizaje. En el proceso de indagación de antecedentes relevantes descubrimos que hay una relación estrecha entre los momentos del pensamiento en la temática y los tratamientos teóricos contemporáneos. El autor define que la transferencia se ha abordado en siete modelos básicos.

El modelo de la *disciplina formal* (Haskell, 2000) que enuncia que la transferencia existe como una inherente propiedad formal de disciplinas como la geometría o las matemáticas o aprender latín. La transferencia se produce por el reconocimiento de los *elementos idénticos* entre dos estímulos existentes en la realidad concreta, hallazgo producido por Edward Thorndike en 1901. Charles Judd en 1908 sugiere que la transferencia puede producirse a partir del resultado de la aplicación de *principios generales* abstractos a acontecimientos particulares. Basados en el paradigma del condicionamiento clásico de Pavlov se indaga sobre el modelo que define la transferencia producto de la *generalización del estímulo* (Haskell, 2000).

¹ Traducido por muchos autores como “*abrazos*”, en este caso creo más pertinente tomar la traducción de Liberdinsky (2015) que lo traduce como “*circunscribir*” por su significado de reducir una cosa a ciertos límites y que refiere con mayor pertinencia a la transferencia de orden inferior.

² Profundizaremos esta línea conceptual en el apartado “Desarrollos teóricos que permiten un acercamiento a los procesos implicados en la transferencia” del presente capítulo.

El aprendizaje por analogía reporta su correlato con los procesos de transferencia dando lugar a una serie de investigaciones iniciales que desarrolla Reed (Reed, Ernst y Banerji, 1974). Estas están basadas en el supuesto de que la presencia de dos problemas análogos favorece el transfer. Para ello, estudia los problemas de álgebra clasificándolos en función del contenido de su enunciado y el procedimiento de solución. De este modo, un problema equivalente posee tanto los aspectos superficiales como el modo de solución igual al ejemplo; un problema similar tiene la misma historia, pero se resuelve por diferente procedimiento; un problema isomórfico posee distinto contenido en su historia, pero igual modo de solución; finalmente, el problema no-relacionado difiere tanto en el contenido como en la solución (Reed, 1993).

En la misma línea de las investigaciones de Reed, Bassok y Holyoak (1993) confirman que la probabilidad de transfer se incrementa cuando aumentan los rasgos compartidos entre ambas situaciones. Sus trabajos se centran en la resolución de problemas matemáticos y físicos, comprobando la relación que existe entre ellos y si de algún modo se produce cierta facilitación. Indican que la similitud superficial en el contenido de los problemas tiene un mayor impacto en el acceso inicial a la información. Por el contrario, una vez adquirido el conocimiento abstracto de las situaciones es capaz de transferirse a nuevos casos, aun con bastantes diferencias de contenido.

Gentner (2004) sobre la base de los aportes realizados por Reed et al (1993) realiza una investigación de tipo cuasiexperimental de *role playing* y la administración de un cuestionario posterior a fin de responder dos cuestionamientos: (1) si la comparación también puede mejorar la capacidad de las personas para obtener ejemplos de memoria a largo plazo; y (2) si simplemente que el principio común sería suficiente para promover la transferencia. Los resultados muestran (1) que no sólo hacen ejemplos comparando facilitar la transferencia hacia adelante a un nuevo problema, también puede facilitar la transferencia hacia atrás para recuperar un ejemplo de memoria; (2) no es suficiente proporcionar un principio común: La comparación es aún beneficiosa.

Los modelos que siguen se toman como ejes conceptuales para el desarrollo de este proceso de investigación: el *modelo de procesamiento cognitivo de la información* (Haskell, 2000) toma como base los esquemas, los que se consideran como una estructura de información y conocimiento. La nueva información adquirida es asimilada, aprendida e interpretada en términos de esquemas preexistentes. En la transferencia de aprendizaje de terminología, el aprendizaje anterior se transfiere a nuevas situaciones.

Entre las investigaciones desarrolladas sobre el transfer, destacan los trabajos de Salomon y Perkins (1989) y Perkins y Salomon (1990), quienes estudian en profundidad el modo en que el transfer se produce y enuncian dos vías o mecanismos para ello: low transfer y high transfer. El low transfer depende de la práctica variada y el automatismo de un comportamiento bien aprendido, mientras que el high transfer ocurre mediante la abstracción de un principio de modo reflexivo. Definen los requisitos cognitivos básicos que deben darse para que los mecanismos de transferencia se produzcan³.

Sternberg y Frensch (1993) confirman la importancia que el transfer tiene para nuestra vida y, por ello, se preguntan por los mecanismos que lo provocan y en qué condiciones es más probable que ocurra. Partiendo del valor de la recuperación de información como punto primordial del transfer establecen cuatro mecanismos: codificación específica, organización, discriminación y set mental.

Bransford y Schwartz (1999) exponen una visión alternativa del transfer que complementa las aproximaciones actuales. Exponen una alternativa más amplia, cuya concepción del transfer incluye la preparación de las personas para enfrentarse con futuros aprendizajes, esto es «Preparation for Future Learning» (PFL). Se propone un ambiente rico en recursos para evaluar la habilidad de los estudiantes. Desde esta nueva perspectiva se considera que el transfer existe y ocurre más frecuentemente de lo que tradicionalmente es evaluado. La evaluación desde la perspectiva de PFL se basa en la exploración de la habilidad de las personas para aprender nueva información y relacionarla con los aprendizajes previos. solicitaron a estudiantes de quinto curso y a estudiantes preuniversitarios que realizaran un plan de

³ Sobre esta línea de investigación profundizaremos más avanzado el trabajo.

protección para un tipo específico de águilas que se encontraban en peligro de extinción. Su objetivo era investigar el grado en el que la educación general preparaba a los estudiantes para enfrentarse a una nueva tarea, pues ninguno de los grupos había realizado anteriormente dicha actividad. Pidieron a los estudiantes que generaran preguntas que consideraban importantes para diseñar un plan de protección de las aves.

Carpintero Molina (2006) analiza las actitudes que presentan los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria hacia el proceso del transfer mediante la aplicación del instrumento Cuestionario de Actitudes hacia el Transfer (CAT). Los resultados de la aplicación mostraron diferencias significativas en la percepción del proceso de transfer en el contexto educativo entre los cursos de la ESO, siendo inferior la percepción de los cursos superiores.

Lightnery et al (2008) parten del supuesto de que los estudiantes pueden no siempre perciben ir todas las opciones para el uso de lo que han aprendido en situaciones diferentes o nuevas. En el marco de la transferencia del aprendizaje, su estudio describe una encuesta con respecto a las actitudes de los docentes y los estudiantes acerca de la transferencia del aprendizaje. Profesores y estudiantes completaron una medida de las expectativas para la transferencia y las barreras potenciales para transferir. La encuesta aclara creencias únicas y comunes acerca de la transferencia con el fin de promover el aprendizaje más allá de un solo curso. Los resultados muestran una clara necesidad del profesorado de ser explícito acerca de sus expectativas para la transferencia.

Green (2015) reconoce que la transferencia de aprendizaje es un objetivo explícito de *English for Academic Purposes* (EAP) [inglés para propósitos académicos] aunque considera que a veces se descuida este fin. Realiza un estudio (N = 39) que le permiten revisar los conceptos aportados por Salomon y Perkins (1989) 'circunscribir' (*hugging*) y 'crear puentes' (*bridging*) para explorar la relación entre los métodos de instrucción del EAP y la transferencia de aprendizaje a las disciplinas en un programa de pregrado en Tailandia. Se desarrolló un instrumento en el que los participantes debían indicar la extensión de su

acuerdo o desacuerdo con 14 temas relativos al conocimiento de la alfabetización académica en cada subsección (lectura e investigación y redacción). Los datos relevados indicaron una relación significativamente moderada entre las percepciones de los alumnos de los procesos de instrucción del EAP combinando los aportes circunscripción y generación de puentes los sobre métodos y la transferencia de habilidades de escritura a las disciplinas.

Alexander y Murphy (1999) describen las dimensiones fundamentales que subyacen la transferencia como los fundamentos; estos son: el objeto conocimiento, las estrategias cognitivas generales y las estrategias metacognitivas, y la motivación o el particular interés de los sujetos. Los autores resumen cinco generalizaciones acerca de la transferencia, de la literatura extensa en relación al tema, a el aprendizaje de dominio y al razonamiento analógico.

El *modelo de metacognición* (Haskell, 2000) se compone de estrategias de autocontrol, que conducen a los estudiantes a transferir estas estrategias dentro y a través de tareas de aprendizaje.

Case y Gunstone (2002) argumentan que el desarrollo metacognitivo puede considerarse como un cambio en el enfoque de aprendizaje utilizado por estudiante. Esta posición teórica se utiliza para investigar el desarrollo metacognitivo de un grupo de estudiantes en un curso que pretendía desarrollar enfoques profundos y comprensión conceptual. Se encontró una considerable diversidad en los enfoques utilizados por los estudiantes y también en los grados a los cuales aquellos que no utilizaron inicialmente un enfoque conceptual (profundo) pudieron desarrollar este enfoque. En los estudiantes que usaron inicialmente un enfoque algorítmico, uno pudo de hacer esta transición con bastante anterioridad en el curso, mientras que otros cambiaron a diferentes grados en estadios posteriores. Los estudiantes con enfoques basados en la información no se mostraron ningún desarrollo metacognitivo importante durante este curso. El estudio confirma que la promoción del desarrollo metacognitivo (es decir, el uso de los enfoques profundos) no es fácil de lograr y sugiere algunos aspectos del medio ambiente curso como apoyo o perjudicial para el desarrollo metacognitivo.

Finalmente, el *modelo instruccional* (Haskell, 2000), línea de investigación que es considerada como el "nuevo enfoque" en concepto de transferencia propone dejar de ser estudiada solo por la psicología cognitiva como una característica individual de los alumnos y que se utilicen los resultados de dichas investigaciones para el diseño de la instrucción basada en la transferencia.

Basándose en un estudio previo Feixas y Zellweger (2010; 2013), se diseña un Cuestionario de Factores de Transferencia Docente y se analizan e interpretan los resultados tras su aplicación en contextos de desarrollo docente del profesorado universitario. La aplicación del instrumento a 18 universidades (n=1.026) y el correspondiente análisis factorial exploratorio permite examinar la validez de constructo del modelo (alpha de Cronbach: .91), el que da como resultado la emergencia de ocho factores que inciden en la transferencia: factores de la formación (el diseño de la formación y aprendizaje realizado), factores del entorno (apoyo del responsable docente, predisposición al cambio, recursos del entorno, feedback del estudiante, reconocimiento institucional, cultura docente del equipo de trabajo) y factores del individuo (organización personal del trabajo).

Salmeron (2013) realiza un trabajo que sintetiza los resultados de investigaciones respecto de qué pueden hacer los profesores para facilitar la transferencia focalizando en aquellas llevadas a cabo con estudiantes de Educación Secundaria y universitarios. Describe los resultados sobre la efectividad de los distintos métodos instructivos que fomentan la transferencia de aprendizajes. como resultado cuestiona la eficacia de diversos métodos de instrucción tradicionales, como la clase expositiva o la elaboración de resúmenes, e indica que métodos más innovadores son necesarios para cumplir este objetivo.

Pepper, Blackwell, Monroe y Coskey (2012) realizaron un estudio en el cual indagaron la influencia de los modelos de uso de estrategias de aprendizaje activo en un curso de formación de inicial de maestros. Se realizó un estudio que combinó de una encuesta inicial que describe las percepciones de los candidatos docentes de la participación en el aprendizaje activo en la clase universitaria y un estudio cuasi experimental sobre la adquisición de los participantes de los contenidos del curso y el último uso de las

estrategias de aprendizaje activo de los participantes en sus aulas como docentes practicantes. Los resultados expresaron una diferencia significativa en la adquisición de los candidatos a profesor en relación a los contenidos en las secciones de curso que incorporaron el aprendizaje activo y los que incorporaron el formato de cátedra tradicional. Además, en una encuesta de seguimiento de los participantes que están practicando para maestros, hubo poca diferencia en el uso de las estrategias de aprendizaje activo; sin embargo, hubo una diferencia en el nivel de comprensión conceptual de las teorías del desarrollo humano y la diversidad y cómo ese conocimiento fue utilizado por los grupos de aprendizaje activo y la cátedra tradicional en su aula.

En Los trabajos de Mayer (1997, 1999a, 1999b) que plantea las condiciones bajo las cuales las presentaciones multimedia fomentan la transferencia. Las condiciones son las siguientes: a) principio multimedia: presentar las palabras y su dibujo correspondiente, mejor que únicamente de modo verbal; b) principio de contigüidad espacial: presentar las palabras y los dibujos, cercanos en el espacio; c) principio de contigüidad temporal: presentar las palabras y los dibujos al mismo tiempo, mejor que en momentos diferentes; d) principio de atención visual: presentar las palabras como narración en lugar de texto aislado; e) principio de atención auditiva: minimizar la información auditiva no verbal; f) principio de agrupamiento: alternar la información visual y verbal en segmentos cortos; g) principio de coherencia: eliminar el material extraño; h) principio de diferencias individuales: poseer poco conocimiento previo y altas habilidades espaciales. Respetando y desarrollando estos principios que combinan las representaciones verbales con las visuales, se ayuda a los estudiantes a entender el material de modo que les guíe la transferencia.

Los estudios consultados (Perkins y Salomon, 1990; Lave, 1991; Bransford y Schwartz, 1999; Haskell, 2000; Carpintero Molina, 2002; Salmerón, 2013) expresan que el conocimiento sobre la transferencia a través de trabajos empíricos es escasa y aún más escasas las investigaciones llevadas a cabo directamente en el ámbito educativo.

Desarrollos Teóricos que Permiten un Acercamiento a los Procesos Implicados en la Transferencia

Transferencia por Vía Baja o Vía Alta

Según Gick y Holyoak (1987) "la transferencia es un fenómeno que implica un cambio en el desempeño de una tarea como resultado del desempeño anterior de una tarea diferente (p 10). Refieren asimismo a la poca diferenciación que existe entre transferencia y aprendizaje por ser actividades del tipo cognitivo similar. Marcan que la diferencia está en las tareas particulares que implican los procesos de transferencia mientras que el aprendizaje generalmente repite la misma tarea, aunque en contextos y tiempos diversificados. Es aquí donde destacan la importancia del aprendizaje previo para determinar las tareas posteriores que un sujeto puede realizar que pueden desarrollarse desde la mera repetición o similar a nuevas situaciones.

En tal sentido es posible distinguir dos procesos relacionados a estos aprendizajes anteriores: la transferencia de "vía baja" y "vía alta" (Perkins, 2010): la primera para transferir depende de la práctica extensa y muy variada de una habilidad para que sea casi automática; la segunda depende de la deliberada "abstracción consciente" de un principio para poder ser utilizado pertinentemente (Perkins y Salomon, 1987).

Es preciso considerar que:

La principal diferencia entre las vías bajas y las vías altas a transferir radica en los procesos que producen la transferencia: conductas automáticas, controladas por estímulos y practicadas extensamente o cogniciones versus procesos deliberados conscientes que descontextualizan los elementos cognitivos que son candidatos a la transferencia. El sello distintivo del camino elevado es la abstracción atenta que implica. (Salomon y Perkins, 1989, p 124)

Si bien este trabajo no se enfocará en los procesos de transferencia por vía baja presentaremos sintéticamente los procesos que le dan sentido.

Transferencia de vía baja

La transferencia cercana o de vía baja es aquella que implica conectar a una situación muy similar al aprendizaje adquirido previamente de la situación de origen. Esta línea de investigación estuvo ampliamente desarrollada por Perkins y Salomon (1989; 1992; 2012) y Perkins (2009). Los autores definen a la primera como transferencia por vía baja ya que manifiestan que el proceso funciona a partir de que:

Un elemento cognitivo es aprendido y practicado en una variedad de contextos hasta que se vuelve bastante automático y algo flexible debido a la variedad. En una ocasión posterior en otro contexto, las características del estímulo se asemejan suficientemente a las de uno de los contextos anteriores de la imagen para activar automáticamente el elemento. El siguiente contexto también se asemeja a los anteriores de manera suficiente para que el elemento algo flexible se adapte al nuevo contexto. (Salomon y Perkins, 1989, p 120)

En términos más amplios o generales

... la transferencia de vía baja es la tendencia cuando un rendimiento es involuntario, implícito, basado en el modelado e impulsado por el refuerzo. Esto es típico de las actividades involucradas en procesos como la socialización, la aculturación y el desarrollo cognitivo basado en la experiencia, lo que resulta en la adquisición de patrones de conducta habituales, tendencias de respuesta, rasgos de personalidad, estrategias cognitivas y estilos, expectativas, sistemas de creencias y similares. (Salomon y Perkins, 1989, p 122).

En contraposición

... es menos típico con la aplicación de principios y bits de conocimiento adquiridos a través de la instrucción directa y conceptualmente orientada o la experiencia social. Estos últimos a menudo dan lugar a la descomposición reflexiva de los comportamientos o cogniciones constituyentes, ofrecen un lenguaje en el que las abstracciones pueden codificarse y pueden recompensar activamente las abstracciones explícitas. (Salomon y Perkins, 1989, p 122).

Es decir, hay una clara diferenciación entre el proceso de socialización primaria que basado en el hábito resuelve respuestas usuales producto de patrones de conducta socialmente aceptados que se traducirán en esquemas de acción; a los procesos de socialización secundaria o de escolarización que devienen reflexivos y orientados a fines.

Será la automatización la que facilitará la evocación de los elementos transferidos en el trasvase de la vía baja. Es decir, el sistema de uno aplica automáticamente el comportamiento aprendido cuando identifica las señales situacionales que necesita para ser patrón de una categoría particular de situaciones o sobre la base de disposiciones culturales compartidas. (Salomon y Perkins, 1989)

Kolers y Roediger (1984 como se citó en Salomon y Perkins, 1989) argumentaron

(...) que el aprendizaje refleja en gran medida los procedimientos particulares de procesamiento de información ejercidos por una actividad. Los complejos de procedimientos previamente ejercitados se activan más fácilmente y se ejecutan de manera más eficiente, produciendo el resultado del aprendizaje. Incluso los contrastes aparentemente menores en una actividad pueden conducir al reclutamiento de un conjunto de procedimientos algo diferente. En consecuencia, el aprendizaje tiende a estar muy ligado al contexto y lleno de vínculos circunstanciales con el entorno y la ocasión. La transferencia se produce en la medida en que una nueva circunstancia apela a un complejo de procedimientos que se superponen a un complejo previamente bien ejercitado. La práctica variada produciría más transferencia ejerciendo una variedad más amplia de complejos relacionados, haciendo así más probable que una nueva circunstancia excitara procedimientos muchos de los cuales habían trabajado juntos antes. (p120)

Es por todo lo dicho que el proceso de automatización de este tipo de transferencia se produce a través de mecanismos de práctica variada (Salomon y Perkins, 1989) y extensiva, es decir repetida, que proporciona un procesamiento y comportamiento producto de la formación de “paquetes” de respuestas que están integradas a los estímulos adquiridos. Estas respuestas son veloces, eficientes, ilimitadas y sin

mayor esfuerzo por parte de los sujetos y es por ello por lo que tienden a inhibir respuestas por reflexivas o de conciencia analítica.

Nos enfocaremos en los procesos de transferencia lejana o general que “implica[n] la capacidad de ver principios subyacentes de similitud en situaciones que no son obviamente iguales”. (Macaulay 2000, p 4)

Transferencia de Vía Alta

Los procesos de la transferencia de vía alta, en cambio, implican una actividad mental altamente constructiva y de reconceptualización. Es por ello que, este tipo de transferencia a nuevas situaciones no es fácil y no sucede por sí misma, automáticamente, sino que “requiere la abstracción atenta de un principio, la búsqueda en la memoria, la selección del principio apropiado y, por último, su aplicación a una nueva instancia”. (Perkins y Salomon, 1992, p 7)

Esta transferencia ocurre cuando la experiencia de aprendizaje está orientada a la generación de procesos reflexivos con relación a la actividad que se desarrolla, buscando generalizar lo experimentado de forma de asociarlo a patrones más amplios y a otras posibles actividades semejantes. “La abstracción reflexiva prepara a la mente para una posterior percepción y elaboración por medio de la codificación del aprendizaje inicial en términos más generales y de gran alcance y la elaboración de su importancia” (Perkins, 2010, p 152). Es una tarea que va acompañada de una intervención guiada para “fomentar la comprensión cognitiva, el análisis consciente y deliberado, la atención plena y la aplicación de estrategias entre disciplinas [;] (...) [esto] no depende de la identificación de similitudes superficiales, sino de la comprensión de analogías más profundas” (Foley y Kaiser, 2013, p 7) por lo que requiere de impulsores motivacionales que lo dispongan significativamente.

La abstracción implica extraer o identificar propiedades, características o patrones específicos de elementos comunes o básicos en unidades, situaciones o acciones de contenido aprendido. Estas cualidades extraídas se representan en alguna forma simbólica interna (como las proposiciones) están

disponibles para la conciencia y, en ausencia de especificidad de contexto, son aplicables a otras situaciones. La abstracción implica tanto la descontextualización de su espacio de producción, como la re-representación de la información descontextualizada en una nueva forma más general y abarcativa, que incluye otros casos. Es este tipo de acción cognitiva la que toma la forma de una regla, principio, etiqueta, patrón esquemático, prototipo o categoría y es a través de estos modos de generalización que conduce a la transferencia. El proceso de abstracción se logra a partir de operaciones de procesamiento de la información que implica "utilizar indicadores (...) como base del agrupamiento de los acontecimientos de su entorno" (Bruner, 2001, p35), "sustituyendo categorías por categorías, recategorizando elementos en un sistema de categorías más gruesas, "variabilizando" de modo que los elementos especificados como color o longitud o dominio sean reemplazados por variables flotantes". (Salomon y Perkins, 1989, p 125). En otras palabras, se logra este proceso a partir de tener la experiencia, reconocer lo que es saliente, construir patrones, hacer patrones de patrones que se conviertan en generalizaciones y luego el reconocimiento en nuevas situaciones de las generalizaciones anteriores que pueden ser apropiados o pertinentes para hacer uso de esa experiencia anterior a la situación nueva. (Gardiner, 1984, p 100)

La atención plena se transforma en un tipo de procesamiento decisivo al momento de definir la transferencia de vía alta ya que alude a propiciar un estado generalizado de alerta a las actividades en las que el sujeto está involucrado y a su entorno de acción. Esto habilita:

procesos no automáticos ([es decir] "controlados") (Salomon y Globerson, 1987) típicos del "procesamiento más profundo" (Kintsch, 1977), de "mayor uso de la capacidad cognitiva" (Kerr, 1973) De un mayor esfuerzo de esfuerzo mental (por ejemplo, Salomon, 1983) y de la "manipulación consciente de los elementos del entorno" (Langer & Imber, 1979). (Salomon y Perkins, 1989, p 125-126)

La animación de procesos conscientes:

... examina y elabora las señales situacionales y los significados subyacentes que son relevantes para las tareas (Kane y Anderson, 1978), genera o define estrategias alternativas (Pressley, 1986), reúne la información necesaria para las elecciones a realizar (Bandura & Cervone, 1986), o dibuja nuevas conexiones y construye nuevas estructuras (Langer, 1985). (Salomon y Perkins, 1989, p 126)

La atención plena es necesaria porque la abstracción o generalización debe ser entendida y porque dicho entendimiento requiere de procesos conscientes que permitan a los sujetos identificar dichas situaciones de aprendizaje. Para que la transferencia proceda por esta vía debe ser comprendida “la relación entre la representación descontextualizada y las instancias "crudas" de las cuales es una abstracción” (Salomon y Perkins, 1989, p 126)

Los procesos de abstracción consciente definen la relación descrita a partir de involucrar las estructuras de conocimiento previo de los sujetos en un tipo de aprendizaje activo que referencia las nuevas actividades⁴ de enseñanzas con aprendizajes adquiridos. Se ponen de manifiesto aquí la base de conocimientos que se poseen, cuanto más amplia mejor, que permitirá diversidad de procesos de codificación que facilitarán procesos de recuperación y transferencia de lo aprendido; poseer una base de conocimientos amplia suministra más marcos y conexiones relacionadas, y permite que la información sea recordada, mantenida y recuperada. (Salomon y Perkins, 1989; Perkins, 2001)

En este sentido, Billing, D. (2007) tomando los estudios de Sternberg y Frensch (1993) define cuatro mecanismos que determinarán el grado de transferencia que podrá obtener un sujeto de un entorno a otro dependiendo de: (1) cómo el elemento fue codificado, (2) el modo en que se organiza la información de situaciones aprendidas anteriormente, (3) la posibilidad de discriminar los elementos a

⁴ Hacemos referencia a actividades en el sentido de orientaciones para la ejecución de operaciones cognitivas de los sujetos en el Capítulo 3.

aplicarse como pertinentes o no con relación a la situación nueva, y (4) la predisposición para ver una tarea o situación como posible de ser transferida a otra tarea o situación. (p 492)

En la misma línea Gick y Holyoak (1987) pero con énfasis en la forma en la que se organiza la tarea de enseñanza, en tanto representación de la estructura por parte del estudiante, para habilitar procesos de transferencia, definen una serie de consideraciones respecto del tratamiento de los materiales en el proceso de construcción del conocimiento. Priorizan evaluar las formas de codificación que fomentan el aprendizaje, ya que, según como éstas formas se organicen facilitarán o no los mecanismos de generalización y discriminación y por tanto la representación de la tarea. Otro de los factores son las condiciones de recuperación que inciden en el adecuado acceso y aplicación del conocimiento. Para el sujeto es necesario recordar información previa, que con frecuencia se codifica como reglas generalizadas; es así como el conocimiento puede recuperarse accidentalmente, con la recuperación estimulada por el entorno y el contexto de la tarea, o conscientemente, cuando el estudiante hace un esfuerzo por recuperar y aplicar el conocimiento previo correcto. Por último, es necesario considerar el conocimiento previo que los estudiantes tienen en directa relación con la base de conocimiento que se requiere sobre los temas a tratar.

Capítulo 3

Enseñanza para la Transferencia del Aprendizaje

Respecto de la enseñanza en el nivel superior y particularmente en el universitario existen trabajos trasados por la didáctica que dan marco y fueron base motivacional del presente desarrollo.

La producción conceptual de Litwin (1997) presenta las configuraciones didácticas como la forma específica en que el docente fundamenta los procesos de construcción del conocimiento. El tratamiento del contenido, los supuestos de aprendizaje, las conexiones entre la teoría y la práctica y el corte del contenido son ejemplos de cómo se exhibe el modo específico de abordar la disciplina. El profesor utiliza un marco único de varias dimensiones para desplegar y organizar sus lecciones. El trabajo intenta definir como buena práctica de enseñanza a aquella que rompe con el conocimiento frágil, el entendimiento pobre y la búsqueda trivial⁵ de muchas prácticas. Si bien el trabajo hace referencia a la importancia del estudio de los procesos cognitivos de los alumnos se detiene en la exploración del oficio docente ya que le permiten ubicar los temas o problemas en relación con un campo disciplinar al cortar transversalmente los cuatro niveles de conocimiento: el estructural conceptual, el de resolución de problemas, el epistémico y el de indagación. Cuatro son las configuraciones diferenciadas con matices de desarrollo al interior de cada una: secuencia progresiva no lineal, el objeto paradigmático, las narrativas meta analíticas o la deconstrucción de la clase en la clase de didáctica, las configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica⁶.

Lucarelli (2004) en la didáctica fundamentada crítica define como perspectiva que los componentes didácticos técnico y humano se entienden definidos de acuerdo con el sistema de relaciones que se establecen entre ellos, pudiendo producir dificultades en cualquiera de los componentes de la

⁵ Búsqueda trivial es un concepto desarrollado por Perkins (2003) según el cual el aprendizaje consiste en la mera acumulación de hechos y rutinas de las disciplinas que se abordan como banco de datos para consulta.

⁶ Para una mayor profundización del tema de las diferentes configuraciones estudiadas se sugiere la lectura del Capítulo 5 La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria en Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

situación didáctica. Cuando estas dificultades son percibidas como un núcleo problemático a enfrentar, el docente puede desarrollar acciones que modifiquen el sistema existente en la elaboración de formas de resolución. Si bien este no es un aporte significativo al presente estudio participa de la idea de que la construcción didáctica que el docente define como innovación supone tener en cuenta la categoría de multidimensionalidad, que resulta del reconocimiento de los numerosos factores que influyen en la práctica.

La Tarea como Situación Orientada a la Transferencia del Aprendizaje.

Trabajar sobre las actividades de enseñanza remite al ambiente áulico en el que estas se desarrollan. Numerosos han sido los trabajos al respecto a partir de las investigaciones desarrolladas desde el paradigma ecológico (Jackson, 1975; Doyle, 1977; 1983; 1984; 1986a; 1986b; 1990) todos ellos orientados al análisis de la enseñanza formal.

Doyle encuentra distinciones conceptuales significativas entre "tarea" y "actividad". Particularmente en los textos de la década de 1980, donde había un fuerte énfasis en los procedimientos administrativos o disciplinarios, se hace evidente esta diferenciación (Doyle, 1979, 1984a, 1984b, 1985, 1989). Señala:

"El concepto de 'actividad', derivado de la literatura sobre psicología ecológica, designa segmentos identificables del tiempo de la clase, por ejemplo, trabajo en el asiento, pruebas, pequeño grupo de discusión, lectura, recitación, conferencia, etc. Las actividades pueden ser descritas en términos del espacio físico en el que ocurren, el tipo y número de participantes, los recursos utilizados, la forma de comportarse, y el contenido focal del segmento (por ejemplo arte, matemática, vocabulario). El concepto de actividad, en otras palabras, se refiere a los patrones de comportamiento evidente de docentes y estudiantes en las clases" (Doyle, 1979, p 45).

Se trata de un "modelo para la organización del trabajo durante una unidad de tiempo determinada" (Doyle, 1985, p 38), Los aspectos clave de su definición incluyen el tema, el entorno, la

duración de la lección, el tipo y número de estudiantes, las herramientas y recursos empleados, y la conducta que deben exhibir los maestros y los estudiantes.

En cambio,

"el concepto de 'tarea', derivado de la literatura sobre cognición humana, se refiere a la forma en la cual son estructuradas y experimentadas las demandas de procesamiento de información en un medioambiente. Dichas demandas son afectadas no sólo por el flujo de eventos en una actividad sino también por el objeto o fin en sí mismo" (Doyle, 1979, p 45).

Seguiremos la posición teórica de Doyle (1984) que, considerada la tarea como la unidad básica de tratamiento de la clase, siendo estas "las estructuras situacionales que dirigen el pensamiento y la acción de los alumnos" (p 130). El autor revela la importancia que adquiere la tarea en el establecimiento de las orientaciones para la selección de información y la selección de estrategias que le permitan al alumno procesarla (Doyle, 1985). Es decir, los alumnos son enfrentados por la tarea a un tipo de demanda de aprendizaje –relacionada con la demanda cognitiva– que les permitirán adquirir determinado tipo de contenido y los vinculará a determinadas decisiones de comportamiento en tanto poder satisfacer las demandas académicas que les sugiere la clase y las actividades propuestas.

Mazza (2014) circunscribe su estudio a la "tarea" en las clases impartidas en la formación universitaria. Desde una posición epistemológica centrada en la complejidad, la autora, define la tarea como una construcción compleja de relaciones que se modifican en un proceso permanente con las situaciones que se dan en el aula. De esta trama de relaciones, determinados componentes toman un rol destacado en función de los sentidos que toma la dinámica; estos componentes se agrupan en cuatro grandes dimensiones: las formas de organización instrumental, las formas que adopta la grupalidad, las formas que adquiere el conocimiento y las formas en que la temporalidad toma significado.

Los aportes que toman las formas de lo instrumental en la clase están dados por la tarea, la que toma "una intencionalidad pedagógica –desde la perspectiva del docente o los docentes encargados de

su diseño— y a una interpretación y reinterpretación permanentes —desde docentes y alumnos—” (Mazza, 2014, p) como totalidad de la organización de la situación de interacción. Es desde esta posición teórica que se pueden percibir la realidad áulica como dispositivo (Souto et al, 1999) y sus distintos niveles de realidad: según como fue pensado, según como los actores interpretan la puesta en acto y según la interpretación del que analiza.

Dentro del dispositivo construido en la clase, la lógica de “secuenciación de consignas y/o temáticas que la tarea propone” (Mazza, 2014) refiere a la razón por la cual las distintas consignas de trabajo son organizadas y propuestas a los alumnos. En ella, puede analizarse si el criterio de secuenciación se orienta al proceso didáctico más adecuado que permita lograr la experticia del saber-hacer y también la amplitud conceptual en la enseñanza, como criterio organizador, de un contenido teórico. Otra de las lógicas que pueden ser estudiadas en el marco situacional de la tarea es la “representación del proceso de aprendizaje del alumno” (Mazza, 2014) en tanto reconocimiento de los esquemas que operan en la interacción con el objeto de la práctica específica y en tanto adquisición de categorías de análisis que permitan interpretar la realidad en la identificación de procesos y relaciones. (Mazza, 2014)

Los Procesos de Transferencia que Implica una Utilización Plena y Novedosa del Conocimiento

Adquirido

Se fomenta la transferencia cuando el aprendizaje ocurre a través de la participación activa en prácticas sociales que integran la comprensión, la reflexión y la comparación de las prácticas actuales; se promueven, generan y contrastan socialmente justificaciones, principios y explicaciones. La transferencia se puede conceptualizar de manera diferente como arraigada en el proceso de adaptación, donde un alumno se modifica activamente en respuesta a un contexto para lograr una meta.

Dadas las circunstancias adecuadas (indicar, practicar, crear reglas abstractas, explicaciones y principios desarrollados socialmente, conjurar analogías), se pueden transferir habilidades generales. Sin

embargo, depende en gran medida de cómo se adquirieron los conocimientos y la habilidad y de cómo responde el individuo a la nueva situación. La dicotomía de que las habilidades generales y contextualizadas son mutuamente excluyentes fue cuestionada por Perkins y Salomon (1989). Los autores definen que ambos tipos de habilidades son complementarias en el proceso de aprendizaje y en la posibilidad de transferir; indican que: las habilidades cognitivas generales, son invariablemente sensibles y oportunas al contexto; las habilidades cognitivas generales son instrumentos para gestionar el conocimiento específico de dominio; la mayoría de las iniciativas para desarrollar habilidades cognitivas generales no se han concentrado en fusionar conocimientos específicos del contexto con amplios conocimientos estratégicos; se requiere el uso de "principios conscientes de descontextualización" y razonamiento metacognitivo.

Sobre dichas habilidades cognitivas Bradford et al (1999) luego de revisar datos arrojados de investigaciones sobre abordaje de la transferencia de los aprendizajes arribaron a la conclusión que los conocimientos y habilidades deben ir más allá de los contextos específicos en los que se adquieren por primera vez. Que el aprendiz debe comprender cuándo se pueden poner en uso los conocimientos adquiridos. Que el aprendizaje debe regirse por principios generalizados para ser ampliamente aplicable. Que se debe colaborar con el aprendizaje independiente de los estudiantes, a partir de sus conocimientos conceptuales y de las propias representaciones mentales sobre un problema, de los componentes de la estructura de ese problema y su similaridad o diferencia con otros. Que los estudiantes en su conciencia como aprendices deben verificar continuamente su comprensión de los temas a partir de estrategias metacognitivas para un desempeño mejor en clase.

En este sentido creemos que la forma de lograr dichas habilidades es a través del trabajo sostenido en base a actividades que estimulen procesos cognitivos (Anderson et al, 2014) que acompañen la transformación de un tipo de conocimiento factual hacia uno de carácter metacognitivo (Anderson et al, 2014). La comprensión de que el conocimiento es específico de un dominio y está contextualizado, que

realizan estos autores, se basa en la investigación de la ciencia cognitiva sobre el desarrollo de la experiencia, el pensamiento experto y la resolución de problemas⁷. Es la especificidad de dominio, así como la importancia de las interacciones sociales y el contexto en el desarrollo y construcción del conocimiento, donde se expresa su concepción de lo que es el conocimiento. Estas consideraciones los llevaron a definir cuatro tipos generales de conocimiento⁸; (1) Conocimiento fáctico, (2) Conocimiento conceptual, (3) Conocimiento procedimental y (4) Conocimiento metacognitivo.

Los autores realizan una distinción entre los tipos de conocimiento fáctico y conceptual donde refieren para el primero el conocimiento de "fragmentos de información" discretos y aislados, mientras que para el segundo las formas de conocimiento organizadas y más complejas. Esta diferenciación se considera relevante para la evaluación y la instrucción en el aula ya que enfatiza la necesidad de que los educadores enseñen para una comprensión profunda del conocimiento conceptual y, no solo, para recordar fragmentos pequeños y aislados de conocimiento fáctico. Asimismo, Anderson et al (2014) hacen una distinción conceptual sobre el agregado del conocimiento metacognitivo al trabajo realizado. A partir del estudio de los modelos constructivista social y cognitivo⁹ en los que se coincide en que es crucial animar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio pensamiento y sobre la importancia del conocimiento metacognitivo en el aprendizaje pueden distinguir dos componentes principales: el referido al conocimiento sobre la cognición y el referido al control, seguimiento y regulación de los procesos cognitivos. Los procesos de Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear están involucrados en el control metacognitivo y la autorregulación. Para el presente estudio es vital esta distinción ya que aporta sentido a los procesos analizados en el capítulo anterior respecto de los procesos que dan lugar a

⁷ En Anderson et al (2014) dichas investigaciones refieren a Bereiter y Scardamalia, 1998; Bransford, Brmnv y Cocking, 1999; Case, 1998; Keil, 1998; Mandler, 1998; Wellman y Gelman. 1998

⁸ Ver tabla que figura en Capítulo 1 a páginas 14.

⁹ En Anderson et al (2014) dichas investigaciones refieren a Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Bransford, Brown y Cocking, 1999; Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983; Pintrich, Wolters, y Baxter, en prensa, Zimmerman y Schunk, 1998.

la transferencia del aprendizaje y su enseñanza; porque, por un lado, el conocimiento fáctico, conceptual y procedimental relaciona el contenido de un campo de conocimiento; mientras que, el conocimiento metacognitivo, por otro lado, se refiere a la comprensión de la cognición y la propia perspectiva en relación con varios campos, ya sea individualizados o multirreferenciados.

Entonces, si la transferencia es la capacidad de aplicar lo que se ha aprendido para abordar nuevos temas, proporcionar nuevos conocimientos sobre temas antiguos o ayudar en el aprendizaje de nuevos temas (Mayer y Wittrock, 1996); los estudiantes no solo deberán recordar lo que han aprendido, sino que también deberán demostrar que lo entienden y pueden aplicarlo. Es por ello que, en sentido propio de la enseñanza para la transferencia y el propio proceso de transformación del conocimiento que es necesario para que esta se dé que consideramos la taxonomía de Anderson et al (2014) porque la misma incluye seis categorías de procesos cognitivos, la primera (Recordar) la más relacionada con la retención y las cinco restantes (Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear) más relacionadas con la transferencia.

Tabla 2

Taxonomía de procesos cognitivos

| Categorías y procesos cognitivos | Subcategorías y procesos cognitivos | Nombres alternativos | Definiciones |
|--|-------------------------------------|---|---|
| RECORDAR Recuperar el conociendo relevante de la memoria a largo plazo | RECONOCER | Identificar | Ubicar el conocimiento en la memoria a largo plazo que sea consistente con material presentado. |
| | RECORDAR | Recuperar | Recuperar conocimiento relevante de la memoria de largo plazo. |
| ENTENDER Construcción de significado de mensajes instruccional, incluyendo oral, escrito y comunicación gráfica | INTERPRETAR | Aclarar | Cambio de una a otra forma de representación |
| | | Parafrasear | |
| | EJEMPLIFICAR | Representar | Ejemplo o ilustración específico de un concepto o principio. |
| | | Traducir | |
| CLASIFICAR | Ilustrar | Determinar que algo pertenece a una categoría. | |
| | Ejemplificar con evidencia | | |
| RESUMIR | Categorizar | Abstraer las características destacadas de un tema. | |
| | | Subsumir | |
| | | Abstraer | |

| | | | |
|--|-------------|---|---|
| | | Generalizar Concluir Extrapolar Interpolar Predecir | Extraer una conclusión lógica a partir de la información presentada. |
| | INFERIR | | |
| | | Contrastar Esquematizar Combinar | Detectando las correspondencias entre dos ideas, objetos y similares. |
| | COMPARAR | | |
| | | Construir modelos | Construir modelos de sistemas de causa y efecto. |
| | EXPLICAR | | |
| APLICAR Llevar a cabo o utilizar un procedimiento en una situación dada | EJECUTAR | Llevar a cabo | Aplicar un procedimiento a una tarea familiar. |
| ANALIZAR Separa el material en sus partes constitutivas y determina como se relaciona las partes unas con otras y con la estructura en su totalidad o su propósito. | IMPLEMENTAR | Usar | Aplicar un procedimiento a una tarea no familiar. |
| | | Discriminar Distinguir Focalizar Seleccionar Hallar coherencia | Distinguir las partes relevantes de las irrelevantes del material presentado. |
| | DIFERENCIAR | | |
| | | Integrar Delinear Analizar Estructurar | Determinar cómo los elementos encajan o funcionan en una estructura. |
| | ORGANIZAR | | |
| | | Deconstruir | Determinar el punto de vista, prejuicios, valores o intenciones subyacentes al material presentado. |
| | ATRIBUIR | | |
| EVALUAR Realizar un juicio de valor basado en criterios o patrones. | REVISAR | Coordinar Detectar Monitorear Probar | Detectar inconsistencias o fallas en un proceso o producto; determinar si un proceso o producto tiene inconsistencias internas; determinar la efectividad de un procedimiento mientras se esté implementando. |
| | | | Detectar inconsistencias entre un producto y criterio externo; determinar si un producto tiene consistencia externa; detectar el procedimiento más apropiado a partir de un problema dado. |
| | CRITICAR | Juzgar | |
| CREAR Poner elementos juntos de forma de crear un todo coherente; reorganizar elementos con | GENERAR | hipotetizar | Encontrarse con hipótesis alternativas basados en un criterio. |
| | | Diseñar | Diseñar un procedimiento para llevar a cabo alguna tarea. |
| | PLANEAR | | |
| | | Construir | Inventar un producto. |
| | PRODUCIR | | |

un nuevo
patrón o
estructura.

Nota. Se definen 19 procesos cognitivos específicos mutuamente excluyentes que juntos delimitan la amplitud y los límites de las seis categorías. Se presentan nombres alternativos y se define cada proceso.

Composición de las Tareas de Enseñanza Relacionadas a la Transferencia

El abordaje teórico realizado en el anterior y el presente capítulo nos permite arribar a unas primeras definiciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje para la transferencia. Es así como, el aprendizaje de principios y conceptos permite una aplicación más fácil a varios problemas porque da como resultado representaciones mentales más adaptables. Al enseñar principios generales de razonamiento articulado con técnicas de autogestión y aplicaciones potenciales en una variedad de contextos, se promueve la transferencia. Además, si esas reglas y principios abstractos se combinan con ejemplos concretos, la formación en razonamiento y pensamiento crítico puede ser efectiva para la transferencia. Se fomenta la transferencia si se les muestra a los estudiantes cómo se relacionan los problemas entre sí, si se espera que aprendan a hacerlo por sí mismos, si son conscientes de cómo aplicar las habilidades en varios contextos, si se llama la atención sobre la estructura de los objetivos subyacentes de problemas comparables, si los ejemplos son variados y van acompañados de reglas o principios (especialmente si son descubiertos por los estudiantes), y si se fomentan las autoexplicaciones de los estudiantes. El aprendizaje debe ocurrir en un entorno social, ya que favorece el desarrollo de teorías y justificaciones, y así se promueve la transferencia. Las técnicas de aprendizaje cooperativo y la retroalimentación del desempeño mediante estudios de casos mejoran la transferencia del aprendizaje.

Billing (2007) desarrolla, luego de un exhaustivo estudio de los materiales producidos, los principios para la enseñanza y el aprendizaje para la transferencia que definen una orientación sobre qué y cómo debe ser enseñado el contenido para que la transferencia se produzca. Planteamos para este aporte la secuenciación que nos habilitaron Salomon y Perkins (1989) respecto de los procesos mentales

que le dan lugar: abstracción o generalización de principios, atención plena como parte del aprendizaje activo y contextualizado, las analogías o similitudes y las habilidades y estrategias metacognitiva.

La abstracción y generalización de principios aporta a una mayor comprensión de la estructura y transferencia del dominio ya que resulta de la enseñanza de estrategias de inducción sistemática de reglas propias de un campo de conocimiento. La instrucción en esquemas de razonamiento pragmático como reglas inferenciales, interrelaciones y objetivos, es de alta efectividad porque se agrega a la estructura del conocimiento existente. Al generar esquemas más adaptables, los principios y conceptos de aprendizaje facilitan su aplicación a problemas que no están relacionados con el que se está estudiando.

La creación de generalizaciones basadas en ejemplos del mundo real y el uso de preguntas orientadas a esquemas para fomentar la abstracción de un esquema de principio o problema a partir de ejemplos son dos formas de facilitar la formación de esquemas. La capacitación en pensamiento y razonamiento críticos solo se aplica cuando los principios y reglas abstractos se combinan con ejemplos de aplicación, que luego se aplican a problemas comunes. Los ejemplos por sí solos son menos útiles que cuando se combinan con reglas o principios.

Al integrar el contenido y los procesos de razonamiento, la enseñanza del pensamiento crítico interdisciplinario mejora las habilidades de razonamiento y comunicación más que la conceptualización independiente.

En el enfoque de aprendizaje por descubrimiento, los estudiantes diseñan sus propios esquemas y buscan estrategias de aprendizaje que amplíen los esquemas de dominio preexistentes para dirigir el descubrimiento. Además, es importante impartir las actitudes, comportamientos y habilidades correctos para operar en esos contextos de forma natural, junto con las técnicas para hacerlo. Los estudiantes descubren por sí mismos cómo se relacionan los problemas entre sí y desarrollan reglas o principios a partir de ejemplos; por lo tanto, los estudiantes deben recibir comentarios perspicaces para ayudarlos a determinar la estrategia general por sí mismos. Dicho de otro modo, los sistemas de información, el

liderazgo y el apoyo deben estar disponibles en el entorno de aprendizaje para que se produzca el descubrimiento.

El aprendizaje significativo, uno de los métodos de aprendizaje activo que fomenta la transferencia, involucra a los estudiantes creando activamente sus propios resultados de aprendizaje eligiendo la información pertinente, organizándola de manera coherente y fusionando el conocimiento nuevo y previo con lo que ya sabían. Utilizando técnicas basadas en estructuras, los estudiantes pueden manipular objetos concretos o participar en experiencias para probar sus hipótesis. O mediante el uso de métodos generativos, donde los estudiantes crean conexiones entre la experiencia que están aprendiendo y la experiencia misma a medida que avanzan. Además, mediante el uso de métodos cooperativos y proporcionando comentarios sobre el rendimiento, en los que se enseñan pasos intermedios de resolución en lugar de saltar directamente a la forma o resultado general esperado.

En definitiva, promueve la enseñanza de la transformación del conocimiento a partir de problemas desafiantes que inducen conflictos cognitivos que obligan a los estudiantes a explicar a otros lo que están aprendiendo, especialmente conceptos y condiciones para el uso de estrategias; por lo tanto, se alienta a los estudiantes a usar autoexplicaciones basadas en principios.

La enseñanza por analogía, que enfatiza las similitudes estructurales entre los análogos y la estructura subyacente de los objetivos de problemas comparables, promueve la transferencia. Para que esta comparación sea válida, se debe enseñar a los estudiantes a usar la intuición física con un ejemplo de anclaje, como una analogía condensada o un caso extremo que comparte lógica y representación, luego con una serie de analogías puente con un problema de destino.

Dado que la variación representativa de ejemplos desde el principio facilita el aprendizaje, la instrucción debe usar numerosos ejemplos con diversos contextos de capacitación y orientación basada en técnicas de resolución de problemas, incluido el análisis explícito de tareas. Los estudiantes usan estrategias de prueba de hipótesis explícitas y trabajan juntos para crear estrategias de aprendizaje

implícitas bajo estas condiciones de expansión gradual de la variación. En lugar de la enseñanza específica de procedimientos y reglas de trabajo, la propuesta de procesos de formación diversos se hace más evidente en el aprendizaje de tareas relacionadas con la resolución de problemas generales.

La formación estratégica se utiliza para fomentar la transferencia y debe incluir conocimientos metacognitivos sobre el valor de la estrategia de aprendizaje, así como prácticas de autocontrol de las estrategias utilizadas. Según Branford et al. (1986), el aprendizaje mejora cuando se anima a los estudiantes a analizar su propio pensamiento y seleccionar las técnicas de resolución de problemas más eficaces. Los diarios de aprendizaje, los grupos de discusión centrados en la autoevaluación de los problemas planteados y los escenarios de juego de roles que simulan formas de cuestionamiento reflexivo del proceso de trabajo pueden usarse para enseñar habilidades metacognitivas. Según Pérez y Siedel (1986), tres procesos son típicos de la metacognición: estrategias de control ejecutivo, evaluar la efectividad de las estrategias y cambiar las estrategias según sea necesario. Autocontrol de habilidades, estrategias y recursos necesarios.

En definitiva, Macaulay, C., Cree, V. E., & Macaulay, C. (2002) nos permiten reconocer que las tareas deben proyectarse a partir de experiencias vivenciales, concretas o abstractas, lo que permite a los estudiantes indagar los elementos clave del caso mientras se alejan de la realidad "desordenada" donde el tiempo es esencial. Esta propuesta permite a los estudiantes expresar su esquema anticipado de resolución, ya sea que se deriven de la teoría formal, la experiencia personal o una combinación de ambos, evaluarlo y revisarlo en un entorno seguro. Los estudiantes deben comprender el propósito de su aprendizaje, que no hay una respuesta correcta que encontrar, sino que hay muchas soluciones posibles para un rompecabezas, alentando a los estudiantes a ser escépticos e inquisitivos. El trabajo con experiencias se entiende inicialmente en el nivel de impresión: requiere reflexión antes de que pueda asimilarse a los esquemas de experiencia preexistentes o induce a que esos esquemas cambien para adaptarse es por ello por lo que es crucial incluir tiempo para la reflexión.

Capítulo 4

Metodología de la Investigación y Técnica de Procesamiento de la Información

Nos Proponemos poner en relación una serie de conceptualizaciones a fin de profundizar y fortalecer el área de conocimiento elegida. En este marco, se hace necesario, con relación a los objetivos propuestos, conocer en qué forma el docente organiza la tarea áulica para la transmisión del conocimiento y cómo se manifiestan en dicha organización, los tipos de actividades que utiliza, en frecuencia y en estructuración.

El objetivo general que nos proponemos es describir los tipos de actividades de enseñanza proyectadas e impartidas por los docentes universitarios que habilitan la transferencia de los aprendizajes. Para ello nos proponemos identificar los elementos estructurales y los tipos de actividades de enseñanza que se utilizan y que habilitan procesos de transferencia de aprendizajes que permitan reconstruir los criterios de secuenciación utilizados en la organización de actividades de enseñanza para la transferencia de aprendizaje.

El tipo de método de indagación será el cualitativo exploratorio. La decisión de utilizar un método cualitativo se basa en la necesidad de obtener una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los sujetos intervinientes en el caso. De acuerdo a los aportes de Esterberg (2002) en este proceso se apunta a desarrollar aportes teóricos coherentes con los datos, de acuerdo con lo que se observa qué ocurre. Es exploratorio porque está encaminado a examinar bajo un nuevo enfoque, el de la transferencia de aprendizaje, los tipos de actividades de enseñanza que utilizan los docentes para habilitarla. Esto permitirá identificar los aspectos fundamentales de la situación y profundizar en el tema.

Las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje se constituyen como un estudio de caso del tipo de estudio con unidades incrustadas (Hernandez Sampieri, Mendez y Cuevas, 2008) donde la gran unidad, la clase de enseñanza

universitaria, es segmentada en varias unidades o subunidades, llamados segmentos de actividad. Se constituye de carácter instrumental (Stake, 1998) ya que el abordaje del caso facilitará el entendimiento de los aportes que serán necesarios desde la transferencia de aprendizajes. Y será concebido como hecho (Ragin & Becker, 1992) ya que el caso permitirá ir hilvanando la construcción teórica que permitirá describir las actividades de transferencia impartidas por los docentes universitarios en la enseñanza de cuerpos organizados de conocimientos.

Se utiliza como unidad de análisis el “segmento de actividad” (Gump, 1967) que permite una lectura integral de la situación áulica acontecida y registrada. Las dimensiones que definen la división de un segmento a partir de lo relevado en la clase son: el *interés* que se especifica por diferentes temas detallados en la programación de la asignatura observada y el *cambio del patrón de la actividad* que se determina por el cambio general en el formato de participación en clase, las rutinas, la grupalidad (quién hace qué en relación con quién). Las marcas de segmentación se manifiestan en la división del registro realizado siguiendo una cronología similar a la división por episodios. El contenido del segmento principal se define por las dimensiones mencionadas precedentemente. Se consignan segmentos paralelos o subsegmentos que se definen por la organización del trabajo que propone el docente en grupos diversificados (diferentes grupos realizan diferentes tipos de trabajo). Los segmentos de cualquier tipo pueden ser interrumpidos ante situaciones de trabajo que se suspenda por un receso y se retome la misma situación finalizado este. (Ver Tabla 3 del Anexo 1)

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación participante de clases teórico-prácticas donde se realizó observación sistemática y controlada de lo que acontece. Souto (1986) propone que la calidad de un registro de observación está dada por la transcripción, de la manera más completa y clara posible, de los fenómenos que se observan en la situación, de modo que la información sirva para lograr una buena segmentación y un posterior buen análisis. Para ello la autora sugiere: señalar los datos contextuales y anotar todo lo observado, aún lo casual o informal.

Desde el punto de vista técnico el registro se conformará por cuatro columnas: en la primera se deben consignar los cambios de hora cada cinco minutos. La segunda para los datos empíricos, descripción de la situación, su secuencia o episodios; la tercera para las sensaciones y percepciones del observador que permite facilitar a posteriori un análisis de la implicación. La cuarta columna incluirá las hipótesis o primeras conjeturas, explicaciones probables en las que se utilizan conceptos teóricos referidos a datos empíricos registrados.

El registro de datos empíricos a relevar se centra sobre: la tarea observada, las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje en juego, las dificultades, los logros, etc., los tipos de conocimiento a aprender, las fuentes destinadas a alumnos y las utilizadas por el docentes, etc; y sobre los alumnos: la disposición hacia el aprendizaje, la relación entre los alumnos, en sentido grupal, la relación con el docente, la descripción acerca de qué se enseñó en el período de tiempo observado, etc.

La técnica de procesamiento de la información a utilizar es el análisis temático que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar temas para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación del caso de estudio y de la posterior definición de la estructura de actividades de enseñanza más adecuadas para habilitar procesos de transferencia. Se complementa este proceso con la utilización del software de análisis cualitativo ATLAS. ti Mac (Version 9.1.3 (2089)).

Las fases del análisis temático consideradas por Barrera, Tonon & Salgado (2012) son:

Fase 1: Familiarización con los datos (información).

Consiste en la transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales que se inicia en la cuarta columna del registro de observación y se revisa con posterioridad.

De las primeras lecturas de reconocimiento del material empírico se derivó en la construcción inductiva de noventa y siete (97) códigos iniciales que se enuncian al indicar el relevamiento de la acción que el docente y los estudiantes llevan a cabo en el desarrollo de la interacción áulica (ver Tabla 4 del Anexo 1)

Fase 2: Generación de códigos iniciales.

El proceso de codificación consiste en organizar la información en grupos de un mismo significado; “se entiende por código al segmento o elemento más básico de información en crudo que se pueda considerar como significativa en relación con el tema bajo estudio” (Boyatzis, 1998, p. 63 en Barrera, M. D. M., Tonon, G., & Salgado, S. V. A.; 2012). Siguiendo las pautas sugeridas por Braun y Clarke (2006 en Barrera, M. D. M., Tonon, G., & Salgado, S. V. A.; 2012) para esta fase del análisis temático: a) se codifica la mayor cantidad posible de patrones en la información; b) se incorpora en cada código la suficiente información como para no perder la perspectiva del contexto; c) se considera que un mismo extracto de datos puede codificarse más de una vez. Existen dos formas de codificación: inductiva, que se hace partiendo de los datos, sin codificación previa; y teórica, desde los intereses teóricos específicos del investigador.

De la relectura del material empírico y de los primeros códigos generados se plantearon fusiones por la semejanza de contenido de las citas. Derivó en la definición de cincuenta y siete (57) códigos. Esos códigos fueron anticipados por una partícula que distingue si las acciones fueron realizadas por el docente o por el estudiante. Seguidamente, los códigos fueron agrupados por la predominancia del tipo de actividad central propuesta por el docente para el segmento y las acciones que generaba que definen un patrón de estructura inicial. En este punto se realizaron veinticinco (25) actividades que se diferencian por el formato de instrucción o tarea propuesta. (Ver Tabla 5 del Anexo 1)

Fase 3: Búsqueda de temas.

Se considera un tema aquel que “captura” algo importante de la información en relación con la pregunta de investigación, representando un nivel de respuesta estructurada.

En forma inductiva los primeros agrupamientos de clases por actividad central y luego los reagrupamientos de clases según categoría general de acción: exposición dialogada, trabajo grupal e intercambio docente estudiante. (Ver Tabla 6 del Anexo 1).

En forma inductiva, a partir de los marcos teóricos trabajados, se definieron los procesos cognitivos que se estiman originan según las acciones realizadas por los estudiantes y las propuestas por los docentes. (Ver Tabla 15 del Anexo 1). Para derivar en la definición del proceso mental que agrupa las diferentes operaciones cognitivas que se originan: abstracción, atención plena, abstracción consciente y analogías y ejemplificaciones. (Ver Tablas 16 a 18 del Anexo 1)

Fase 4: Revisión de temas.

Se realiza la recodificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de los temas para no excederse.

Se estableció la coocurrencia de los diferentes agrupamientos con los procesos mentales. Para poder arribar al tipo de estructuras según orientación de operaciones mentales definidas.

Fase 5: Definición y denominación de temas.

Se identifican de manera definitiva los temas, se establece “lo esencial” del tema y se elaboran las jerarquías.

Definimos la forma de estructuración de las actividades según las operaciones mentales que habilitan procesos de transferencia. Para ello, analizamos los segmentos organizados desde un tipo instruccional o tarea de exposición con base en intercambio dialógico y ejemplificaciones; del tipo de asignación de trabajo grupal a los estudiantes y del tipo de intercambio entre docente y estudiantes respecto a los procesos de producción conceptual (Ver Tabla 3 del Anexo 1) y detectar en qué forma cómo coocurren procesos mentales de abstracción, atención plena, abstracción consciente y analogías y metáforas.

Fase 6: Redacción del informe final.

Se construye una narrativa sustentada en la argumentación que se deriva de la comprensión e interpretación de la información recogida de la que se dispone en el capítulo de discusión.

El desarrollo exhaustivo de las fases de procesamiento de la información se presenta en el apartado resultados.

Capítulo 5

Resultados

El tema emergente en esta sección es una cierta y particular forma en la disposición del tratamiento de los contenidos en la cátedra. El mismo es pensado desde las diferentes incumbencias que presentan los temas a abordar, tal es así que se dividen las unidades de trabajo que recorren los diferentes tipos de racionalidades, como lógicas históricamente situadas que aún pueden ser reconocidas en los discursos y prácticas educativas, desde el abordaje de tres grandes temas que se van recorriendo en las mismas “Educación y escuela en contexto”, “Sujeto pedagógico e infancia” y “Pedagogía y enseñanza”.

Se puede destacar una cierta homogeneidad en la presentación de los temas en “Educación y escuela en contexto” en tanto forma de estructuración de la clase con algunos matices respecto de los recursos utilizados. En tanto “Sujeto pedagógico e infancia” y “Pedagogía y enseñanza” hallamos mayor diversidad en la presentación y forma de abordaje al comparar unas secuencias de trabajo con otras.

Las clases referidas a los temas encuadrados en “Educación y escuela en contexto” tenían como formato regular la exposición sostenida por parte del docente con intercambios necesarios con las alumnas que nutrían el devenir de las temáticas. Era de esperar en todas las clases un esquema a mano alzada realizado por el docente en el pizarrón que aportaba la intención de focalizar el desarrollo en los conceptos allí destacados. En ocasiones a partir de la utilización de videos entablaba un proceso de reconocimiento de las conceptualizaciones en escenas verosímiles, aunque muchas veces no se lograba del todo la situación dinamizaba la clase y orientaba la utilización de la teoría en la práctica.

Las clases relacionadas a los contenidos estructurados bajo los rótulos de “Sujeto pedagógico e infancia” y “Pedagogía y enseñanza” el formato resultaba variado respecto de los propósitos planteados por las docentes y el proceso de apropiación decidido. Las clases se desarrollaban desde la exposición dialogada de temas, con utilización de esquemas a mano alzada o soportes de power point, lectura guiadas para focalización de conceptos o la lectura de marcos referenciales para su contextualización.

También se utilizaban recursos multimedia para el caso de reconocer los aportes teóricos trabajados en situaciones concretas como para orientar procesos de utilización de dichos marcos en el análisis.

Cada uno de estos ejes de trabajo abordaban en clases intercaladas los temas de las diferentes racionalidades que se trabajaban como tema central de cada una de las cuatro unidades.

Estructura Inicial del Análisis de Datos

El proceso de trabajo desarrollado se orientó a la observación y registro etnográfico anecdótico narrativo de diez clases, un cuatrimestre de trabajo de cátedra interrumpido por acciones gremiales que derivaron en la suspensión de seis encuentros, de la materia Actualización del pensamiento pedagógico que se dicta en la Diplomatura Universitaria en Dirección de Instituciones Educativas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Del total de clases observadas se desprenden treinta segmentos de actividad (Gump, 1967)¹⁰ de los cuales diecisiete se caracterizan por ser completos por responder a un mismo interés. Los trece segmentos y/o subsegmentos restantes responden a una diferenciación en el patrón de actividad. Tres segmentos, asimismo, se dividen en subsegmentos cada uno por diversificación del formato de trabajo (clase 3 segmento 1 y clase 7 segmento 2) o por cambio de tema teórico (clase 9 segmento 1). En definitiva, hay treinta unidades de análisis que permitieron el análisis temático (ver Tabla 3 del Apéndice 1).

Análisis temático

El análisis temático (Barrera, Tonon y Salgado, 2012)¹¹ permite en su fase inicial la enunciación de ideas generales que habilitan evidenciar el primer proceso de categorización de los aportes empíricos recogidos en las observaciones. Este procedimiento derivó en la construcción inductiva de noventa y siete categorías iniciales que se enuncian al indicar el relevamiento de la acción que el docente y/o los

¹⁰ Se desarrolla teóricamente en el capítulo de metodología de la investigación como unidad de análisis.

¹¹ Se desarrolla teóricamente en el capítulo de metodología de la investigación donde se explicitan cada uno de los niveles de análisis.

estudiantes llevan a cabo en el desarrollo de la interacción áulica, la repetición de las mismas se halla expresada con un número entre paréntesis (ver Tabla 4 del Apéndice 1)

Desde esta decisión en el formato de enunciación se puede apreciar la diversidad de acciones realizadas durante la instrucción: anticipación, comparación, consignación de actividades, esquematización, enunciaciones orientativas, hipotetizaciones, explicitaciones, exposiciones de diferente por el formato y vínculo con la información, intercambios de diferentes por el formato, por su vínculo con la información y con el propósito, lectura, problematización, utilización de audiovisuales, recuperación y reelaboración conceptuales, utilización de analogías, metáforas y ejemplificaciones y vinculaciones conceptuales entre autores, a temas tratados y entre diferente tipo de situaciones.

A partir de la vinculación con las acciones realizadas en el entorno áulico de tratamiento del contenido, ordenado caprichosamente por el orden alfabético de la acción propuesta, se decidió la codificación de tipo teórica a partir del interés que motiva esta investigación, las actividades de enseñanza utilizadas.

El proceso de generación de códigos permitió visualizar cincuenta y siete acciones realizadas por docentes y estudiantes (ver Tabla 5 del Apéndice 1). Las actividades muestran un patrón de estructura que se ordena en los diferentes segmentos de clase, a la vez que se diferencian por el formato de instrucción en tanto tarea que orienta el proceso de interacción.

La descripción de las actividades utilizadas en la universidad requiere de información sobre las tareas de aprendizaje que deben ser realizadas y sobre el formato de las actividades en tanto organización del trabajo. En la búsqueda de temas se hacen evidentes las formas de agrupamiento de las diversas actividades propuestas según el formato de transmisión o instruccional, dado éste, por el tipo global de disposición y propósito y su correlato con el formato de interacción con el contenido (ver Tabla 6 del Apéndice 1).

Los formatos no expresan una variedad en tanto tipo de actividad aunque se pueden ver expresados en la diversificación de la estructura según el interés de tratamiento y los recursos que utiliza¹². Es así que podemos distinguir formatos de: exposición dialogada de encuadre conceptual y en referencia a ampliación conceptual con utilización de recursos; asignación de trabajos grupales con diferentes propósitos de producción y el intercambio docente estudiantes con motivo de los procesos de seguimiento de trabajos de aplicación de lo aprendido.

Definición del Proceso de Análisis Según los Segmentos de Actividad

Se define aquí el proceso de segmentación y codificación de datos extraídos de las clases observadas. Se desarrollará este proceso de búsqueda de temas en dos dimensiones que complementan y profundizan el trabajo con los datos: por un lado, el formato instruccional o de tratamiento del contenido de tipo inductivo y por otro la estructura propia de la actividad, su forma de composición en el marco del procesamiento de la información de forma deductiva.

Formato de Transmisión o Instruccional

Por formato de transmisión o instruccional se entenderá la descripción global del segmento en tanto actividad rectora que da forma al proceso mediacional de desarrollo del contenido.

Respecto de cada formato, estos se agrupan en formas de interacción propuestas en cada segmento de actividad que son continente del formato instruccional¹³. Estos varían según la especificidad que requiera la actividad en tanto procesamiento de la información tratada¹⁴ con recursos varios o artilugios didácticos.

Exposición Dialogada por Parte del Docente con Reseña Conceptual.

¹² Se profundizará este tópico en el apartado de la definición del proceso de análisis por segmento que se presenta en este capítulo.

¹³ Concepto que puede emparentarse con el de “tarea” desarrollado por Doyle (1984) y redefinido por Mazza (2014) para el ámbito universitario.

¹⁴ Este aspecto se desplegará con mayor detalle en el apartado formato de procesamiento de la información.

La actividad se estructura en referencia a la transmisión del material bibliográfico de tipo declarativo que figura en la programación de la asignatura como recurso de tratamiento del contenido. La propuesta de interacción encarna dos variantes de instrucción: una en relación al encuadre de los textos con referencia a las lecturas asignadas para el desarrollo de los temas; y otra en relación con la utilización de recursos audiovisuales y de ejemplificaciones o analogías para dar marco a las conceptualizaciones (ver Tabla 7 y 8 del Apéndice 1).

Asignación de Trabajo Grupal a los Estudiantes para la Utilización de los Aportes Conceptuales de Autores.

La actividad se estructura en referencia a la utilización de los aportes conceptuales de los autores trabajados en el material bibliográfico a través de la respuesta grupal a consignas que permiten a los estudiantes tratar el contenido. La propuesta de interacción encarna tres variantes de consigna de trabajo: las orientadas a la lectura, localización y selección de información; las que encaminan hacia la lectura, localización y selección de información sobre la base de un cuestionario que habilita la producción de definición conceptual; y las que sobre la base del trabajo enunciado incentivan la producción de un texto escrito que argumente posición (ver Tabla 9; 10 y 11 del Apéndice 1).

Intercambio docente estudiantes respecto de los procesos de producción conceptual de los estudiantes.

La actividad se estructura en referencia a los intercambios de reconstrucción conceptual de los autores trabajados desde el material bibliográfico a partir de problematizaciones que permiten a los estudiantes la utilización del contenido. La propuesta de interacción encarna tres variantes de interacción relacionadas al propósito del trabajo: los referidos a la interpretación conceptual de autores a partir de consigna; los vinculados al proceso de problematización de la realidad para la producción de texto de análisis e interpretación; y los que encuadran el proceso de mejora en la producción de texto de análisis e interpretación (ver Tabla 12; 13 y 14 del Apéndice 1).

Formato de Procesamiento de la Información

El formato de procesamiento de la información se evidencia en la relación que se establece entre las actividades o acciones propuestas en el formato de transmisión o instruccional y los procesos cognitivos (Anderson, 2014) que de ellas se derivan. La relación se establece por los posibles procesos cognitivos que, como acciones mentales, se deduce, habilitan el tratamiento de las actividades desarrolladas en la clase (ver Tabla 15 del Apéndice 1).

El formato hará foco en los procesos centrales que se desarrollan según el ambiente de interacción generado en la clase para procesar la información. Algunos de ellos se derivan en operaciones mentales y otros en productos observables del resultado de las propuestas.

Formato De Procesamiento Ligado A La “Exposición Dialogada Por Parte Del Docente Con Reseña Conceptual”.

La actividad se estructura en referencia a la transmisión del material bibliográfico de tipo declarativo para el tratamiento del contenido. En esta propuesta se desarrollan consignas orales y planteos de trabajo que se orientan en general a que los estudiantes recuerden la información y la entiendan mediante incipientes procesos de análisis.

La propuesta de interacción expositiva se materializa en dos variantes de instrucción y en cada una de ellas las consignas refuerzan operaciones.

La primera variante se posiciona en relación con encuadre de los textos con referencia a las lecturas asignadas para el desarrollo de los temas. Propone actividades de reconocimiento e interrogación de datos, el trabajo con datos principales del autor y determinar el por qué son importantes, lograr representarse la información a través de esquemas o cuadros. Complejiza estas primeras acciones hacia el uso de la información planteando procedimientos de selección de la información para la presentación de las conceptualizaciones en la forma más adecuadas.

La otra variante plantea la utilización de recursos audiovisuales y de ejemplificaciones o analogías para dar marco a las conceptualizaciones. A la suma de las actividades precedentemente enunciadas se

suman procesos de profundización de actividades de análisis. El énfasis está puesto en comprobar el entendimiento de los conceptos trabajados al proponer ejemplificaciones a partir de situaciones y extraer conclusiones a partir de analogías (ver Tabla 16 del Apéndice 1).

Formato de procesamiento ligado a la “Asignación de trabajo grupal a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales de autores”.

La actividad se estructura en referencia a la utilización de los aportes conceptuales de los autores trabajados en el material bibliográfico a través de la respuesta grupal a consignas que permiten a los estudiantes tratar el contenido. En esta propuesta se desarrollan consignas escritas (también orales) de trabajo que se orientan en general a que los estudiantes entiendan la información mediante procesos de selección y análisis conceptual para su utilización en producciones propias.

La propuesta de interacción encarna tres variantes de consigna de trabajo: las orientadas a la lectura, localización y selección de información; las que encaminan hacia la lectura, localización y selección de información sobre la base de un cuestionario que habilita la producción de definición conceptual; y las que sobre la base del trabajo enunciado incentivan la producción de un texto escrito que argumente posición. En este marco se proponen actividades que van desde el reconocimiento, interrogación, extracción y jerarquización de conceptos a la utilización de los mismos en la selección de procesos más adecuados para la transmisión de la información.

Se puede destacar respecto de las variantes que las mismas se organizan en una secuencia que permite evidenciar el proceso de profundización que se da con el conocimiento. Las primeras se imponen sobre el reconocimiento de los conceptos encarnados en un conocimiento declarativo para pasar a la procedimentalización de los mismo sobre la toma de decisiones vinculadas a la producción de un escrito (ver Tabla 17 del Apéndice 1).

Formato De Procesamiento Ligado A La “Intercambio Docente Estudiantes Respecto De Los Procesos De Producción Conceptual De Los Estudiantes”.

La actividad se estructura en referencia a los intercambios de reconstrucción conceptual de los autores trabajados desde el material bibliográfico a partir de problematizaciones que permiten a los estudiantes la utilización del contenido. Estos trabajos se plantean desde consignas estructuradas en tareas específicas que orientan la producción final de escritos que vinculen categorías teóricas trabajadas con problemáticas educativas cotidianas focalizadas por los propios estudiantes.

El intercambio se materializa en tres variantes de interacción que refieren al proceso de producción: las referidas a la interpretación conceptual de autores a partir de las consignas; las vinculadas al proceso de problematización de la realidad para la producción de textos de análisis e interpretación; y las que encuadran el proceso de mejora en la producción de textos de análisis e interpretación argumentativos. Todas ellas incorporan actividades relacionadas en los sistemas de actividad precedentemente tratados ponderando los procesos de aplicación, evaluación y creación. Los intercambios tienden a favorecer actividades de búsqueda de información que permitan evidenciar los motivos y efectividad en el uso de procedimientos de selección y la construcción de modelos explicativos que den respuesta al proceso de correspondencia entre los conceptos utilizados y la solución de la problemática. Es aquí donde la fortaleza se plantea en la oralización de los procedimientos con base en la explicación de los argumentos (ver Tabla 18 del Apéndice 1).

El análisis temático desarrollado hasta aquí en relación con las actividades docentes propuestas y los diferentes procesos cognitivos de aprendizaje nos habilita a generar un razonamiento deductivo que nos dirija a los procesos mentales que se orientan a la transferencia.

Los procesos de abstracción y generalización implican la descontextualización como la representación de la información descontextualizada en una nueva forma más general, es decir, habilita los procesos de construcción conceptual por identificación de patrones y categorización. Las actividades de experiencia verbal, en general, disponen procesamientos cognitivos que permiten el reconocimiento y la interrogación sobre los datos, el reconocimiento y extracción de datos principales, la esquematización

de la información y la producción de textos que resuma o parafrasee la información aprendida (ver Tabla 19 del Apéndice 1).

Los procesos de atención plena tienden al desarrollo de forma consciente de las acciones y saberes que se involucran en el proceso de aprendizaje de modo de poder reconocer señales, sentidos subyacentes y alternativas estratégicas respecto de las situaciones abordadas. Las actividades colaborativas que proponen dinámicas reflexivas y exploratoria de resultados creativos y variados dan lugar a la extracción de conclusiones, la búsqueda de motivos respecto de las decisiones tomadas, la definición de consecuencias, la detección y determinación del tipo de procedimiento de abordaje (ver Tabla 20 del Apéndice 1).

Los procesos de abstracción consciente implican que el estudiante sea capaz de abstraer a partir de puntos de opción sobre cuánto y en qué dirección hacerlo y la elección de más de un camino en algunos de esos puntos. Involucra a los estudiantes en procesos de reflexión en base a experiencias colectivas y colaborativas que deriven en procesos metacognitivos como monitoreo activo de los procesos. Las actividades que presentan estudios de caso o problematización de la realidad, desde la utilización de variedad de estrategias y recursos que devienen en producción de síntesis o esquematizaciones en términos de recomposición verbal, se presentan como las más aptos para dar lugar a discusiones reflexivas (ver Tabla 21 del Apéndice 1).

Los procesos de referencia analógicas o metafóricas implican un desarrollo de referenciación permanente a evocar coincidencias literales o no entre el contexto de aprendizaje y el contexto de la aplicación. Las actividades que se despliegan involucran la construcción de modelos explicativos que incluyen ejemplificaciones ilustrativas y ejemplificaciones en base a evidencias (ver Tabla 22 del Apéndice 1). Este proceso atraviesa todos los tipos de tareas que se relevaron en este trabajo.

Definición Del Proceso De Análisis Según El Entrecruzamiento De La Codificación

A Modo De Reseñar El Proceso Realizado

El recorrido del trabajo realizado inicialmente por el tratamiento de los datos, recogidos en el registro fenomenológico de clases, a partir del proceso de análisis temático nos permitió generar tres ambientes o sistemas de trabajo con diferentes orientaciones respecto del tipo de tratamiento del contenido propuesto.

El análisis de la estructuración de las actividades se propone a partir de sistematizar la información que aporta cada segmento según la tarea que los agrupa. En base al estudio realizado, lo que nos interesa relevar es la forma de estructuración de las actividades según las operaciones mentales que aportan que habilitan procesos de transferencia. Para ello, vamos a analizar los segmentos organizados desde un tipo instruccional de exposición con base en intercambio dialógico y ejemplificaciones; del tipo de asignación de trabajo grupal a los estudiantes y del tipo de intercambio entre docente y estudiantes respecto a los procesos de producción conceptual¹⁵ y detectar en qué forma cómo coocurren procesos mentales de abstracción, atención plena, abstracción consciente y analogías y metáforas.

En la tabla 15 del Apéndice 1 presentamos los distintos tipos de procesamiento cognitivo que a nuestro entender y producen las acciones docentes codificadas. A partir de allí pudimos agrupar según el tipo de formato instruccional los procesos cognitivos que de ellos se derivan en Tablas 16; 17 y 18 del Apéndice 1, para finalmente poder definir cuáles de esas acciones docentes correspondían a cada proceso mental enunciado precedentemente en Tablas 19; 20; 21 y 22 del Apéndice 1.

Análisis De Coocurrencias Para Definir Tipos De Actividades Y Secuenciación

Iniciaremos el análisis a partir de poder enunciar la relación segmento tarea donde se puede advertir con qué frecuencia los distintos formatos instruccionales definieron el tipo de conducción del segmento. Se puede advertir que los segmentos que se orientan a un tipo de formato expositivo, de interacción vinculado a la apropiación por interacción dialógica y lectura focalizada de materiales bibliográficos de los conceptos estructurantes de la cátedra, revelan que de 30 segmentos definidos 16

¹⁵ remitirse a la tabla 3 del Apéndice uno a fin de recuperar interés y patrón de actividad de cada segmento.

definieron este formato como tarea. Lo sucede el formato instruccional de asignación de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales con 7 segmentos orientados a dicha propuesta. El formato de intercambio docente-estudiante respecto de los procesos de construcción de la producción conceptual de los estudiantes reconoce la cantidad de 6 segmentos destinados a dicho propósito. (Ver Tabla 23 del Apéndice 1).

Se puede apreciar (ver Figura 1 Apéndice 2) que la secuenciación de las propuestas de tratamiento de la información están orientadas inicialmente a propuestas guiadas por el docente en términos de exposiciones dialogadas alternadas con asignaciones de trabajos grupales en su mayoría. Se destina a espacios de producción propia de los alumnos e intercambio avanzado el proceso de trabajo a partir de la clase 6. Solo las últimas propuestas están orientadas a trabajos grupales e intercambios producto del proceso de monitoreo docente de la aplicación de lo aprendido.

Cabe destacar que la observación 6 segmento 1; la observación 8 segmento 1; la observación 9 segmento 1 subsegmento 3, la observación 9 segmento 3 y la observación 10 segmento 3 especifican cortes donde la organización de la tarea está definida por el intercambio que proponen los estudiantes al docente. Sobre estos segmentos haremos un análisis al cierre del presente capítulo.

De este modo es preciso señalar la vinculación entre las actividades docentes propuestas según los distintos tipos de tareas o modelos institucionales previamente analizados. La mayor variabilidad de propuestas de actividad en relación a cantidad de citas codificadas se propone en las tareas de "Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual" con 163 citas identificadas en las observaciones y la tarea de "Asignación de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales" con 154 citas identificadas en las observaciones. La tarea que refiere al "Intercambio docente-estudiante respecto de los procesos de construcción de la producción conceptual de los estudiantes" alcanza las 57 citas identificadas. (Ver Tabla 24 del Apéndice 1)

Es de destacar que las 2 primeras tareas mencionadas concentran la mayoría de las actividades docentes propuestas, un total de 149 coocurrencias: 84 para la primera y 65 para la segunda. Se puede apreciar una diferenciación en 3 actividades que se destacan por su reiterada empleo, tal es el caso de la “Utilización de ejemplificación con base en el relato de situación que elucida la explicación por parte del docente” con 15 y 8 recurrencias respectivamente; la “Indicación de consigna de trabajo como acción a realizar por los estudiantes con el material propuesto por parte del docente” con 6 y 11 recurrencias respectivamente. Con relación a la tercer actividad destacada “Construcción de esquema de contenido en el pizarrón en referencia al tema de exposición por parte del docente” la cantidad de recurrencias se reduce a 4 y 6 citas respectivamente.

Se puede observar (ver Figura 2 del Apéndice 2) la fluctuación del resto de las acciones docentes propuesta reconociendo allí que la menos variabilidad de propuestas docentes se manifiesta en la tercer tarea o formato instruccional relatado.

En el presente estudio el tratamiento de las consignas creemos que es vinculante para poder definir la relación entre el tipo de acción docente propuesta, la tarea un modelo instruccional encuadrado y la orientación que esa acción propone a los estudiantes en términos de procesamiento cognitivo. Se puede apreciar que en el formato de “Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual” las consignas se destacan por la búsqueda de información con 4 citas, la explicación con 2 citas y en menor medida la recuperación de lo trabajado. En este sentido, la tarea que propone la “Asignación de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales” la consigna central trabajada es la de argumentación con 7 citas y que orientan a la recuperación de lo trabajado con 4 citas. (ver Tabla 25 del Apéndice 1). En necesario destacar las consignas que no fueron utilizadas en ningunas de las propuestas: las de justificación y contraargumentación. (ver Figura 3 del Apéndice 2).

Los procesos de transferencia se verifican en tanto podamos demostrar los tipos de procesamiento cognitivo de la información que se realizaron en el marco de las diferentes operaciones

mentales: abstracción, atención plena, abstracción consciente que incorpora la metacognición y las analogías y metáforas¹⁶. Los diferentes segmentos expresan una serie de actividades o acciones docentes propuestas que se pudieron identificar oportunamente con tipos de procesamiento que derivaron en los procesos mentales de los que participan. Es así que, el proceso predominante es el de la abstracción que habilita procesos de generalización de principios y conceptualizaciones a partir de 85 citas relacionadas. A este le sigue, el proceso mental de analogías y metáforas en el que las ejemplificaciones y explicaciones son las operaciones más destacadas con 67 citas de referencia. Como era de esperarse, por ser procesos que se combinan en su operatoria tipos de procesamiento que habilitan la metacognición, la atención plena y la abstracción consciente se dieron en forma altamente equitativa correspondiendo 36 citas de referencia para el primero y 40 citas para el segundo. (ver Tabla 26 del Apéndice 1).

En esta línea es importante destacar la distribución secuencial al que las operaciones mentales responden. Se puede observar el predominio en los segmentos de clase iniciales de procesos de abstracción y analogías y recién a partir de la cuarta clase los procesos se van equilibrando en aparición a partir de las actividades con las que se vinculan. (ver Figura 4 del Apéndice 2)

Es oportuno a partir de aquí avanzar en el análisis respecto de los procesos mentales ya enunciados y su vinculación con los tipos de tarea o modelo instruccional desarrollado. Es aquí donde se empieza a percibir el predominio de las analogías y metáforas y las abstracciones como proceso que se manifiestan en una paridad en los tipos de tarea "Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual" con 30 y 26 citas identificadas en las observaciones respectivamente y la tarea de "Asignación de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales" con 23 y 18 citas respectivamente. En contraposición, en la tarea de "Intercambio docente-estudiante respecto de los procesos de construcción de la producción conceptual de los estudiantes" la operación mental

¹⁶ Como se señaló en el comienzo del presente apartado a modo de reseña.

preponderante es la atención plena con 15 citas de referencia. (ver Tabla 27 del Apéndice 1 y Figura 5 del Apéndice 2)

Los aspectos analizados precedentemente estuvieron ligados a las acciones docentes como propuestas de actividades de enseñanza. Es oportuno considerar las acciones realizadas por los estudiantes como operaciones de respuesta a las tareas planteadas. En el marco del formato de “Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual” la acción estudiantil desarrollada con mayor continuidad es la de “Recuperación de ideas centrales del autor por parte de los estudiantes” se destaca que este proceso de recuperación está vinculado a la oralidad y parte de los procesos de lectura guiada o colectiva y cuenta con 8 citas de referencia. Cabe mencionar que acciones como ejemplificar, explicar o auto-explicarse y realizar intercambios con el docente o sus compañeros aparecen con una mínima aportación. En cambio, en la tarea de “Asignación de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales” en el desarrollo de acciones es más equitativo y parejo aunque se destacan la “Exposición e intercambio de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes por parte de los estudiantes”, la “Recuperación de ideas centrales del autor por parte de los estudiantes” y la “Exposición e intercambio de interpretaciones conceptuales trabajada desde autores por parte de los estudiantes” con 11; 10 y 7 citas de referencia respectivamente. Aparecen con menor nivel de destaque el establecimiento de hipótesis en base a los materiales trabajados y los procesos de ejemplificación y explicación. Debemos reconocer que esta tarea propone a los estudiantes la realización de operaciones concretas relacionadas a la apropiación de los contenidos que se transmiten en el marco de la transformación del conocimiento a partir de los procesos con que dichas operaciones están vinculados. En el formato destinado al “Intercambio docente-estudiante respecto de los procesos de construcción de la producción conceptual de los estudiantes” es la acción “Intercambio estudiante-docente sobre claves de lectura y categorías de análisis posibles que se desprenden de la lectura de los textos para la aplicación de lo aprendido” la que destaca con 5 citas relacionadas, esta propuesta de

desarrollo didáctico está ligada a la producción y por tanto a la evaluación de la apropiación o la aplicabilidad de los conocimientos trabajados. Con esta actividad se destacan además, los intercambios respecto de los procesos de problematización y las acciones de auto explicación reflexiva en base al relato de situaciones con 3 citas de referencia cada una. (ver Tabla 28 del Apéndice 1 y Figura 6 del Apéndice 2)

El análisis hasta aquí presentado es la construcción resultante que nos permitirá en el capítulo de discusión resolver los interrogantes inicialmente planteados de forma de poder argumentar conceptual y empíricamente para identificar los elementos estructurales y los tipos de actividades de enseñanza que se utilizan y que habilitan procesos de transferencia de aprendizajes y que permitan reconstruir los criterios de secuenciación en la organización de actividades de enseñanza.

Capítulo 6

Discusión

El presente estudio nos ha permitido explorar de una forma exhaustiva la composición de las clases en tanto organizadas por una tarea que orienta los procesos de interacción ponderando así un tipo de conocimiento que se tramita en una serie de acciones y actividades que devienen en procesos cognitivos de apropiación.

El propósito que nos movilizó fue el supuesto de que los docentes universitarios de forma intuitiva, es decir no planificada intencionalmente, promueven acciones a través de actividades académicas en sus estudiantes que habilitan procesos de transferencia de los aprendizajes realizados. En este punto decidimos analizar el tipo de actividades que se estructuran y la forma en que se secuencian a fin de dar lugar a dichos procesos.

La didáctica ha aportado, particularmente en el nivel superior universitario desde las investigaciones de Lucarelli (2004; 2011) y Litwin (1997) que tomamos como referencia en este trabajo, referencias significativas respecto de los procesos de organización de la clase en relación con el tratamiento del contenido. Es así que Lucarelli (2011) define a la didáctica como la disciplina que:

“...estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión” (pp 425-426).

En tanto, la propuesta de Litwin (1997) Profundiza las definiciones generales de la didáctica al reconocer la práctica docente y su experiencia como elementos para la construcción de un saber didáctico que se ubica el expertiz del tratamiento de los contenidos especializados y define así las configuraciones didácticas que orientan la construcción de los ambientes áulicos de procesamiento de la información a partir de actividades específicas.

Nos proponemos colaborar de alguna forma con estas propuestas desde el punto de vista de los soportes que puede realizar la psicología educacional al procesamiento de la información en marcos áulicos concretos. Reconocemos las diferentes variantes didácticas que pueden ser aplicadas para el tratamiento de los contenidos pero también reconocemos que hay formatos preestablecidos de tratamiento de la información que facilitan los procesos de asimilación de esa información para transformarla en conocimiento que posteriormente será útil para los estudiantes su futuro profesional. Es decir, intentaremos demostrar como determinadas acciones docentes propuestas como actividades a los estudiantes facilitan o habilitan procesos cognitivos que, en el desarrollo de las operaciones propuestas, modificarán el tipo de conocimiento que inicialmente se constituye como declarativo conceptual para transformarse finalmente en un conocimiento de tipo reflexivo o metacognitivo.

La transferencia del aprendizaje, objeto conceptual de esta tesis, esencialmente se refiere a la aplicación de conocimientos adquiridos a nuevos espacios problemáticos de acción que le permitan resolver la situación planteada. Particularmente, este trabajo, asentó su indagación en la transferencia de vía alta (Salomon y Perkins, 1998) que establece procesos reflexivos a través de procesos mentales de abstracción, atención plena, abstracción consciente o metacognitiva y analogías y metáforas. Estos procesos se ven expresados en la acción operatoria concreta de los estudiantes a partir de procesamientos cognitivos (Anderson, 2014) que abonan a la transformación del conocimiento.

La Tarea Como Marco... La Actividad Didáctica Como Acción

Tarea De Exposición

El formato de interacción docente, estudiante y contenido académico más significativo es la “Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual”. Este tipo de intervención organiza la tarea de la clase de modo que dispone de un proceso dialógico que, según el proceso de adquisición del conocimiento programado, presenta o amplía los conceptos de los autores propuestos. Se define la exposición con el soporte bibliográfico a la mano, intentando un método de lectura guiada, con las

variaciones propias de la interacción que el grupo propone. La exposición interroga a los estudiantes respecto de los conceptos centrales de los autores seleccionados y que forman parte de los conceptos estructurantes de la propuesta pedagógica. El intercambio toma lo conceptual y lo vincula con artilugios didácticos que refieren a ejemplificaciones, analogías y/o metáforas y también con la utilización de materiales audiovisuales con claves de observación para ser vinculantes a los aportes realizados.

El material bibliográfico se establece aquí como un recurso que orienta el razonamiento, permite a los estudiantes recomponer conceptualmente el tema abordado, es decir, un mediador entre la propuesta teórica de adquisición de contenido y de las acciones o estrategias de aprendizaje autónomo. Otro recurso que se presenta como necesario es son el los esquemas que se constituyen como auxiliares para la representación. Este es un artilugios didácticos que poseen la función de organizador del contenido que se está trabajando y exhibe las vinculaciones existentes entre los diferentes componentes fácticos y conceptuales de los conocimientos que se abordan. Se elaboran como cuadros sinópticos o esquemas, tablas de contenido a mano alzada en el pizarrón durante la exposición o en formato asistido por ordenador previamente diseñado.

Distintas son las acciones docentes que hacen de la exposición dialogada una experiencia de trabajo en sentido cognitivo. A través de: la aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema que no forma parte del material de trabajo; las claves de lectura con recuperación conceptual de autores; la lectura de cita y elaboración de definición en relación; la referencia a lectura de autores no programados para ampliar la línea conceptual, la referencia a temas a abordar en la clase; la recuperación conceptual del docente y a partir de intercambio con estudiantes de temas tratados en clases anteriores; la vinculación conceptual de los autores tratados en la exposición con temas ya abordados y de los autores a abordar en próximas clases; la utilización de ejemplificaciones con base en el relato de situaciones

análogas, de metáforas comparativas estructurales y comparativas funcionales¹⁷ en la exposición por parte del docente que elucida la explicación, el docente habilita una serie de procesos que tienden a la generalización de principios y conceptos (ver Figura 7 del Apéndice 2).

La extracción e identificación de algunas cualidades genéricas o fundamentales, de atributos o patrones elementales de una unidad de conocimiento a aprender forma parte de este proceso de abstracción que es uno de los procesos mentales que favorecen la transferencia del aprendizaje. Es así que, la anticipación por parte de los docentes de los temas a abordar en la clase y en algunos casos en prospectiva convierte la acción en un organizador de los contenidos y de lecturas y del tratamiento de los materiales (Ob2.Seg2 Apéndice C). La recuperación de conceptos ya trabajados es relacional con los nuevos conceptos a abordar, a los intercambios conceptuales que se hacen presentes en la clase, ya que interroga a los estudiantes respecto a los temas a modo de recuperación de aprendizajes realizados (Ob3.Seg1.sub1 Apéndice C). Así, el docente crea un encuadre conceptual que es marco de lo nuevo que se va a enseñar.

La descontextualización de la información académica y la re-representación de una manera diferente y más genérica son componentes que dan lugar a este proceso inicial que es la apropiación del conocimiento factico y conceptual. Esta intervención expositiva del docente profundiza los textos tratados con el aporte de conceptualizaciones de los propios autores y con la ampliación del campo de relaciones. Lo propio sucede si las ampliaciones conceptuales se producen con autores que no forman parte del material de lectura programado porque elucida y aporta a la comprensión de los autores si trabajados,

¹⁷ El uso de metáforas está estrechamente relacionado con nuestro marco conceptual y forma de pensar. Diferentes niveles dan significado a las metáforas puede estar presente durante su surgimiento y uso por parte del pensamiento. El proceso de experiencia social se mueve a través de estos diferentes niveles (Lakoff, 1992; Lakoff y Johnson, 1995).

Todo el procesamiento cognitivo del sujeto es de lo que se ocupa el tercer nivel de significados. No sólo con el proceso de emergencia de la metáfora, sino también con su repetición y pensamiento metódico. Este nivel está asociado a los procesos de correlación y analogía (Soriano, 2009). El establecimiento de comparaciones y la sustitución de un concepto por otro se basan fundamentalmente en la percepción de paralelismos que se relacionan tanto con lo funcional como con lo estructural.

motiva la consulta de materiales ampliatorios y extiende el horizonte conceptual disciplinar (Ob4.Seg1 Apéndice C).

Estos intercambios orales, conducidos por el docente, tiene la intención didáctica de recuperar, a partir de consignas sencillas que interrogan a los estudiantes, los conceptos centrales de los autores seleccionados que forman parte de los conceptos estructurantes de la propuesta pedagógica. Al mismo tiempo, en un formato de lectura guiada, el docente aporta orientaciones respecto de la focalización conceptual y algunas posibles relaciones entre los conceptos; pone foco sobre los conceptos complejos y los amplía con explicaciones que parafrasean y ejemplifican la conceptualización (Ob3.Seg1.sub1 Apéndice C). Es así que, este proceso está implicado en la alfabetización académica a partir de actividades que permiten a los estudiantes reconocer las diferencias significativas que tiene la lectura de textos científicos a los materiales de uso corriente¹⁸.

Por lo tanto, las abstracciones toman la forma de un principios, reglas, etiquetas, patrones esquemáticos, prototipos o categorías. El resultado es una re-representación que cubre una gama más amplia de casos posibles. Se puede apreciar hasta aquí como el aprendizaje verbal aporta un sistema de símbolos que se traduce a posterior a un sistema de abstracción y generalización. Desde la perspectiva de Anderson (2014) se trabaja la identificación porque hay reconocimiento de datos, recuperación porque se los interroga, se logra generalizar a partir de la extracción de datos principales, se logra la representación en diagramas propios o ajenos y se halla coherencia e integrar en resúmenes o síntesis de fragmentos que logran ser parafraseados.

Estos procesos de exposición no solo generan situaciones que favorecen la abstracción, los procesos de generalización son acompañados por explicaciones que examinan la nueva información a la luz del conocimiento existente. Es decir, son evocados mediante ejemplificaciones, analogías literales o

¹⁸ Para mayor profundización del tema consultar el Capítulo 6 de Pozo, J. I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Ediciones Morata.

metafóricas que permiten una vinculación entre el contexto de aprendizaje y los posibles contexto de aplicación. Aquí los materiales audiovisuales desempeñan un papel relacional importante cuando se les otorga claves de observación para ser vinculantes a los aportes realizados.

Las ejemplificaciones o evocaciones utilizadas incorpora la explicación del tema conceptual tratado para elucidarlo a partir de la referencia a sucesos o hechos históricos-políticos, a objetos de control o clasificación de los sujetos o a actuaciones educativas que fueron productoras de subjetividad (Ob2.Seg3 Apéndice C). El uso de metáforas se orienta a la utilización de relatos circunstanciales cuando refiere comparativamente a formas científicas o laborales y de relatos literarios en sus diferentes formatos multimediales al referir a procesos más sofisticados (Ob2.Seg2; Ob7.Seg2.sub1 Apéndice C).

Podemos decir que esta organización de tareas de tipo expositivas profundiza en referencia a las habilidades cognitivas enunciadas por Bradford et al (1999) ya que habilita el reconocimiento, recuperación y utilización de los conocimientos aprendidos y de conceptos que deben ser conocidos para profundizar la comprensión del tema. La explicación habilita su integración con otros conceptos y hechos a adquirir y ya adquiridos y la aplicabilidad de procedimiento que ya se poseen.

Habilita la ubicación y recuperación del conocimiento relevante en la memoria de largo plazo y en los recursos utilizados. Habilita la explicación del conocimiento adquirido de forma diferente y personalizada a la enunciada en los conceptos de autor y el cambio de una a otra forma de representación y la abstracción de las características destacadas de un tema en un resumen. Habilita la integración de la información a partir de la utilización de diversos formatos -diagramas o texto o audio o video- en una presentación unificada.

Habilita la vinculación de los conceptos trabajados a situaciones reales, a relatos literarios en sus diferentes formatos multimediales, y a la detección y reconocimiento de la utilización de una metáfora para figurar un concepto.

Habilita que el contenido de la ejemplificación utilizada esté disponible en la memoria del estudiante para su recupero y que se vincule a diversos entornos de referencia como el ejemplo más adecuado para analogar la tarea. Así, se habilita el reconocimiento de aspectos de una situación para su vinculación con categorías conceptuales trabajadas.

En base a planteos y aportes del trabajo con los materiales teóricos el docente realiza síntesis problematizadoras. En este sentido, creo, aporta claves no explícitas que le permiten a los estudiantes poder identificar como se construye una problemática o campo problemático para la acción. En las discusiones se plantean indicadores teóricos que sientan bases para dar pie a la discusión para la construcción de la problemática.

Tarea De Asignación De Trabajo A Estudiantes

En el caso de la asignación de trabajo a estudiantes el tipo de estructura de la actividad tiene una relación directa con la estructura de la exposición dialogada ya que, de alguna manera, la puesta en acto de esta permite la modificación de un conocimiento de tipo conceptual a un conocimiento capaz de ser utilizado a partir de procedimientos indicados en las consignas.

Tal es así que el interés propuesto por estos segmentos está orientado a la exploración de los materiales presentados, a la definición, reconocimiento y discusión de conceptos a través de diferentes propuestas de actividades, que toman centralidad en el trabajo grupal colaborativo, que definen producciones de escritura de ensayos narrativos y argumentaciones y reelaboraciones conceptuales con presentación de conclusiones en exposiciones compartidas.

Muchas de las acciones presentadas en este formato instruccional o tarea son las desarrolladas en la organización de carácter expositivo. Adicionamos los procesos de intercambio docente-estudiante respecto a la interpretación conceptual de autores del material otorgado a partir de claves de lectura y análisis que es habilitado por los docentes y que tensiona categorías trabajadas por los estudiantes que se profundizan con el material de lectura. La utilización de ejemplificación con base en el relato de

situación para la apertura de interrogantes respecto del tema en el marco de un proceso de explicación que orienta la situación planteada problematizándola. La problematización pedagógica que en base a discusión conceptual plantea indicadores teóricos que sientan bases para la construcción de la problemática. La reconstrucción conceptual de los aportes teóricos realizados por los estudiantes que se define en el marco de las interpretaciones o hipótesis que se desarrollan por los intercambios producidos y las consignas (ver Figura 8 del Apéndice 2).

El material audiovisual, a partir de la proyección de video siempre es complemento de los temas a tratar. En algunas situaciones es utilizado como referencia contextual, en otras habilita el intercambio y discusión a partir de categorías de autores, o es utilizado como texto de análisis para complementar con los materiales bibliográficos. Se los puede definir como un recurso auxiliar del razonamiento o la ejecución de las consignas.

Las consignas que inicialmente se presentaban como orales a partir de este formato de intercambio de saberes se van a manifestar de forma escrita. No solo las consignas se vinculan a acciones de producción sino que orientan el trabajo con el material respecto de marcas conceptuales en los textos, claves para la observación en la propuesta audiovisual y vinculación de ambos recursos –bibliográficos y audiovisuales– respecto de las conceptualizaciones. Se considera en general a la “consigna” como una operación asignada a los estudiantes que vincula los temas tratados declarativamente, en sus diversas propuestas didácticas, algunas desarrolladas en referencia a la exposición, con el o los recursos utilizados como mediadores de la acción para su utilización en proceso. En relación con la operatividad de estas se las puede clasificar como: las que se orientan a la argumentación; las que se orientan a la recuperación de lo trabajado y a la puesta en relación de los conceptos repuestos con nuevos aportes para la reconfiguración del tema central. También las que se orientan a la información y a la explicitación que pueden generarse de forma oral o escrita. Las que se orientan a la confrontación como la comparación

entre dos posiciones conceptuales, procedimentales; las que se orientan a la síntesis o resumen en sentido interpretativo conceptual aplicado¹⁹.

En base a los procesos de producción que se inducen es preciso establecer las acciones que los estudiantes desarrollaron como proceso de trabajo académico. Como destacamos los primeros procesos cognitivos están orientados a la configuración conceptual: identificar, recuperar, parafrasear, generalizar, hallar coherencia e integrar en un resumen.

La operación de recuperación de ideas centrales está orientada a la ejecución de acciones de comunicación de la tarea realizada ya que se habilita el parafraseo, la esquematización o la cita a los autores interrogados para relevar las categorías conceptuales estructurantes (Ob2.Seg3; Ob5.Seg2 Apéndice C). En la exposición e intercambio de los conceptos trabajados con apoyo docente, aquí se habilita una propuesta de discusión que aunque no sea de resolución grupal siempre será colectiva y colaborativa (Ob5.Seg2 Apéndice C). Y la exposición e intercambio de interpretaciones conceptuales trabajada desde autores permite al estudiante utilizar las categorías conceptuales aportadas por los materiales para interpretar, según consigna, la situación que acontece como caso o en la realidad educativa problematizada (Ob4.Seg2 Apéndice C).

Los procesos de autoexplicación reflexiva con base en relato de situación de referencia relata y evoca analógicamente realidades históricas conocidas (Ob4.Seg2 Apéndice C), es así que, los estudiantes que se explican a sí mismos y son capaces de explicar a los demás parecen aprender más efectivamente que aquellos que no lo hacen porque reconocen los ejemplos posibles de ser análogos (Chi et al.,1989).

El proceso de trabajo académico que se asigna sobre recursos que aportan a la transformación del conocimiento en sentido procedimental favorecen procesos de alerta sobre las actividades que involucra y los contextos donde se producen. Es así que dan lugar a procesamientos cognitivos que

¹⁹ Retomaremos las consignas que se orientan a la producción de trabajo conceptual sobre base interpretativa como construcción conceptual aplicada en el apartado que define la tarea de intercambio.

permitirán al estudiante discriminar y distinguir, focalizar y seleccionar, usar, analizar y estructurar, categorizar, contrastar, combinar, generar y producir.

El intercambio de preguntas y respuestas es planteado por el docente para habilitar en los estudiantes la recuperación de conocimientos que ya se poseen y la construcción conjunta de una posible definición conceptual. El trabajo implica un proceso de creación con marchas y contramarchas, discusiones de perspectivas y puestas en común para generar acuerdos respecto de la respuesta que se percibe con mayor pertinencia. Es ideal aquí que el docente comienza con el contrapunto y luego diluya su participación a fin de que el contrapunto se sostenga entre los estudiantes. También se puede resolver este intercambio a partir de la interpretación conceptual del contenido desde claves de lectura y análisis. Esto colabora en el proceso de construcción categorial, es decir, supone comprender que toda producción académica que aporta conocimientos se puede entender e interpretar con diferentes niveles de categorías que se yuxtaponen y complementan permitiendo la comprensión del todo. En este sentido el proceso se construye como un contrapunto docente-estudiantes donde paulatinamente estos últimos son capaces de producir dicho análisis (Obs9.Seg1.sub3 Apéndice C).

Las actividades desarrolladas permiten avanzar a los estudiantes en el establecimiento o generación de hipótesis y conjeturas basándose en un criterio académico respecto de reflexiones conceptuales realizadas sobre categorías que aportan los autores (Obs9.Seg1.sub2; Ob2.Seg3; Obs6.Seg2 Apéndice C).

Si bien hasta aquí presentamos la respuesta operacional que los estudiantes han realizado a las actividades propuestas por los docentes, esto nos permite apreciar que dichas acciones se dieron en el marco de situaciones didácticas guiadas por los docentes. Es decir, son prácticas que en este punto pueden considerarse predecibles para los estudiantes pero qué en su resolución la participación del docente sigue siendo altamente significativa.

En referencia a los aportes que al aprendizaje de la transferencia de conocimientos realizados por Bradford et al (1999) las actividades realizadas por los docentes, desarrolladas y consignadas, habilitan operaciones de detección de similitudes y diferencias al comparar; de reconocimiento de conceptos a partir de sus atributos y la detección y reconocimiento de características de una situación que se emparente o relaciones con un concepto. También, habilitan la descripción de lo que el estudiante infiere atribuir respecto del punto de vista para la elección de una situación y la intención que subyace a la elección de una tarea. Habilitan la explicación de la definición en base a criterios de las diversas alternativas respecto de la elucidación de una situación para generar una hipótesis posible. Finalmente, habilitan la organización de las tareas necesarias para resolver una tarea prototípica.

Aquí se puede apreciar que además de las operaciones mentales relacionadas con la abstracción y generalización y la utilización de analogías y metáforas se buscó generar el procesos que desarrollen la atención plena. Es de destacar que poco desarrollo tuvieron activa ciudades del tipo metacognitivo.

Tarea Intercambio Docente Estudiante

La producción conceptual guiada producto de la asignación de trabajos grupales colaborativos reunió una serie de acciones docentes y actividades didácticas predecibles en su resolución por parte de los estudiantes. Esta predictibilidad disminuye los niveles de procesamiento de la información por parte de los estudiantes.

La secuencia de trabajo hasta aquí desarrollada presenta una cierta variabilidad entre las exposiciones dialogadas y las asignaciones de trabajos de apropiación del conocimiento. La primera clase además de la presentación tuvo un segmento final de alfabetización académica en el cual se produjo un proceso de lectura guiada con extracción conceptual. A partir de la segunda clase se puede apreciar que todas poseen segmentos de exposición y de asignación de trabajos, lo cual permite un proceso de apropiación de los conceptos trabajados, y un intento por pasar de un conocimiento conceptual a un

conocimiento de tipo procedimental que habilite procesos de indagación metódicos respecto del campo disciplinar.

Es solo a efectos de la valoración de lo aprendido que los procesos de intercambio docente estudiantes se hacen presentes. En general aquí el interés está puesto en discutir los resultados de las producciones autónomas o bien los procesos de elaboración problemática y de análisis interpretación y argumentación de las producciones. Es de destacar, que las propuestas de actividades aquí desarrolladas deben presentar un alto nivel de autonomía operacional en relación a la resolución. Este tipo de acciones va a requerir de procesos mentales de atención plena y la utilización de estrategias metacognitivas que permitan una auto o co-valoración de la producción.

Las acciones en este formato de tarea deben tener el efecto de hacer que los estudiantes sean conscientes de las actividades en las que están involucrados y los entornos en los que se llevan a cabo. Un estudiante que debe tomar la iniciativa para decidir cuánto y en qué direcciones abstraer, así como uno que es capaz de considerar múltiples perspectivas al tomar algunas decisiones. Para que reconozcan lo que es excepcional, desarrollen patrones y los generalicen para que puedan aplicarlos en contextos nuevos o donde lo encuentren aplicable, es necesaria una experiencia que acompañe a la actividad. Todo ello conduce a la transformación del conocimiento a través de la aplicación de experiencias previas en contextos novedosos.

Los patrones de actividad, aquí, se situaron en el Intercambio docente – estudiantes respecto de mejoras en la producción; respecto de la construcción de una problemática real y su vinculación con los textos para el análisis; y de los procesos necesarios de relectura, preparación de la presentación y vinculación de la producción con todos los contenidos desarrollados para la presentación final (ver Figura 9 del Apéndice 2).

Las actividades de intercambio presentadas respecto a la interpretación conceptual de autores del material otorgado a partir de claves de lectura y análisis es habilitado por los docente y tensiona

categorías trabajadas por los estudiantes que se profundizan con el material de lectura comentado. Esta acción, halla un vínculo con la reconstrucción conceptual de los aportes teóricos. Aquí la exposición se define en el marco de las interpretaciones o hipótesis que los estudiantes van desarrollando a partir de las consignas y los intercambios aportados por parte del docente (Obs9.Seg1.sub2 Apéndice C ²⁰). Desde luego, la Utilización de ejemplificación con base en el relato de situación que elucida la explicación sigue presente con referencia variada a sucesos o hechos, a objetos y a actuaciones educativas.

Los intercambios, respecto del formato de producción para la aplicación de lo aprendido por parte del docente, refiere a las condiciones de producción de los diferentes procesos encarados por la cátedra para verificar la aplicación de lo trabajado. En estas acciones los docentes explicitan el formato de evaluación que se establece semejante a las condiciones didácticas propuestas en las clases guiadas. Es decir, un proceso de discusión con los autores en base a una problemática construida (Ob4.Seg2 Apéndice C).

Aunque la evaluación se proponga como un trabajo adecuado a procesos de producción significativa, el hecho de que la propuesta esté orientada en similitud a las producciones guiadas reduce la operacionalización de los estudiantes. Por tanto, no aporta a la superación del conocimiento procedimental hacia un conocimiento metacognitivo, es decir, de habilidades que permitan de utilización estratégica de lo aprendido en una situación nueva planteada. Es así que, en el caso presentado (ver Figura 5 del Apéndice 2), se profundizan las operaciones ligadas a los procesos mentales de atención plena pero no se profundiza en operaciones tendientes a fortalecer procesos de abstracción consciente o metacognitivos.

Es necesario aquí retomar la discusión sobre el tipo de consignas ya que las que aportan mayor autonomía y nivel de control sobre la producción fueron poco utilizadas y no retomadas. Es el caso de la

²⁰ En el aporte empírico se puede observar con detalle como la intervención y aporte docente son centrales para la definición de la problematización desarrollada por los estudiantes. Debería tratarse de una práctica lo más autónoma posible pero no deja de estar guiada o al menos supervisada.

Consigna orientada a distintas tentativas que les permite rever conceptualizaciones, volver atrás, recomenzar y poner en perspectiva lo aprendido con una situación problematizada (Ob4.Seg2 Apéndice C ²¹). Consignas que no fueron utilizadas, pero hubieren favorecido los procesos de monitoreo de las operaciones de aprendizaje y la toma de decisiones al respecto, fueron las orientadas a la contraargumentación y a la justificación.

Se puede reconocer en este formato didáctico las habilidades que permiten un inicio de reflexión metacognitiva. Habilita la explicación del reconocimiento de los principios de identificación de cada parte del objeto enseñado y su problematización; como también, los procedimientos que realizan los estudiantes sobre el conocimiento adquirido. Habilita la distinción de las partes relevantes del material didáctico con relación a la situación problemática presentada. Habilita, asimismo, la abstracción de las características destacadas de un tema a fin de poder organizar y dar coherencia a su presentación

Tipos De Actividades Y Forma De Secuenciación

Lo que está aquí desarrollado teóricamente, nos permite reconocer que los docentes estructuran tipos de actividades que favorecen los procesos de apropiación del conocimiento. Un conocimiento que debe ir modificándose desde una posición declarativa conceptual hacia un conocimiento metacognitivo, es decir, que pueda ser utilizado operativa y estratégicamente para la resolución de problemas.

Queremos considerar lo que creemos deberían ser las operaciones que debe realizar un estudiante para poder adquirir el conocimiento y transferirlo. Es decir, sostenemos que a cada propuesta de acción o actividad didáctica se despliega, en sentido ontológico, una acción por parte de los estudiantes que se deviene en una operación determinada. Y por tanto, los tipos de actividades de enseñanza deben pensarse en el sentido del desarrollo de esas operaciones.

²¹ En el aporte empírico se puede observar como la consigna es instalada en base al caso que se presenta en un soporte de recurso audiovisual en los inicios de la secuencia de enseñanza (clase 4) y no es retomada como práctica hacia el automonitoreo de la acción de aprendizaje (ver también Tabla 25 del Apéndice 1).

Deben incentivarse operaciones orientadas a la ejecución de acciones de individuación teórica de dominio del área de conocimiento y sus relaciones. Es decir, es el proceso específico de apropiación o asimilación del objeto de conocimiento el que implica los procesos cognitivos que llevan a la comprensión de un tema determinado en la utilización de conocimientos específicos –comparación, identificación de conceptos, deducción de consecuencias, etc.–, aunque pueden ser independientes del material concreto de trabajo. Se puede ver representado en el intercambio dialógico que se realiza en las clases donde se presenta contenido nuevo en forma explicativa. También se ven expresados en las propuestas de actividad de reconocimiento de datos, hechos o conceptos en los materiales bibliográficos. Deben complementarse con operaciones orientadas a la ejecución de tareas de generalización teórica del área de conocimiento. Esto implica el despliegue de actividades de estudio para un reconocimiento y comprensión generales del campo de estudio abordado para el reconocimiento de patrones de ideas y procedimientos. Las operaciones orientadas a la ejecución de acciones de producción teórica del área de conocimiento y sus relaciones le permite al estudiante poner en acto, a través de formatos escritos u orales, producciones que manifiesten un dominio de los conocimientos adquiridos en la formación.

El estímulo de operaciones orientadas a la ejecución de acciones de comunicación de la tarea realizada implica un intercambio dialógico con el docente para dar al estudiante la posibilidad de encuadrar su construcción dentro de los marcos de dominio disciplinar²². Entre las acciones se incluyen planteos de problemáticas posibles que surgen a partir de la propia manipulación teórica.

Finalmente, aunque el orden es solo expositivo, las operaciones orientadas a la ejecución de tareas de control de la propia acción. Aquí se incluyen los procesos de autoevaluación con criterios que, a diferencia de la definición estándar del proceso, los criterios de control de las decisiones tomadas como oportunas para el alcance de los objetivos o no, se va definiendo en función de la problemática elegida.

²² Para profundizar en los aspectos propios de los dominios del conocimiento se recomienda la lectura de Schwabs (1977) que distingue entre la estructura substantiva y la estructura sintáctica en una disciplina.

Retomando los párrafos iniciales de este capítulo reconocemos en los aportes de la didáctica los diferentes tipos de configuraciones (Litwin, 1997) en los que una clase universitaria se puede inscribir para su dictado, motivado esto por el conocimiento a transmitir y por la experticia y dominio del enseñante. Los aportes de Mazza (2014) nos permitieron profundizar los elementos que lo didáctico instrumental de la clase nos aporta a partir de analizar la tarea y su segmentación en actividades. Reflexionar respecto de la habilitación de las propuestas docentes de enseñanza a la transferencia del aprendizaje (Salomon y Perkins, 1989) en el marco de los procesos mentales que esta involucra podemos permitir sostener los tres formatos instruccionales o tareas indagados, ya que responden a las orientaciones que los estudios de Billing (2007) y Macaulay et al (2002) nos han aportado, como necesarios para la organización de cualquier configuración.

Los tipos de actividades "Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual"; la "Asignación de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales" y el "Intercambio docente-estudiante respecto de los procesos de construcción de la producción conceptual de los estudiantes" se sitúan como los tipos de actividad que favorecen estos procesos. Se formaliza la salvedad con este último tipo de desarrollo y se enfatiza la utilización de procesos de problematización que vayan más allá de los procesos de evaluación y se presenten como situaciones experienciales de aplicación de lo aprendido. Entendemos también que el orden secuencial de estos tipos de desarrollo puede responder a las necesidades y propósitos de aprendizaje que el docente se plantee y que los avances del campo de la didáctica aporten.

Capítulo 7

Conclusiones Y Perspectivas Futuras De Investigación Y Aplicación

El estudio actual nos ha brindado la oportunidad de examinar a fondo la composición de las clases, que están ordenadas por una tarea que dirige los procesos de interacción, sobre un tipo particular de conocimiento que se procesa en una serie de acciones y actividades que se vuelven procesos de apropiación cognitivas.

Nuestra motivación provino de la presunción de que los profesores universitarios de forma natural o involuntaria fomentan en sus estudiantes comportamientos académicos que facilitan la aplicación de material aprendido. En este punto, tomamos la decisión de examinar los tipos de actividades estructuradas y cómo se organizan para dar lugar a los procesos antes mencionados.

Si bien existen numerosos enfoques didácticos que se pueden utilizar para el manejo de los contenidos, también reconocemos que existen formatos preestablecidos para el procesamiento de la información que facilitan a los estudiantes asimilarla y convertirla en conocimientos que les serán de ayuda en el futuro cuando siguen carreras en sus campos. Es decir, intentaremos mostrar cómo determinadas acciones didácticas sugeridas como actividades al estudiante posibilitan procesos cognitivos que, en el desarrollo de las operaciones propuestas, modificarán el tipo de conocimiento que inicialmente se constituye como declarativo conceptual para convertirse finalmente en un tipo de conocimiento metacognitivo o reflexivo.

El camino recorrido nos permitió comprender las implicancias de la enseñanza en los procesos de aprendizaje cuando hablamos de transferencia. Reconocemos, desde el aporte de Fenstermacher (1989), que la relación entre ambos procesos no es causal sino ontológica. Sabemos también que el sujeto por si mismo logra transferir lo que aprende pero más económico le resulta que vaya acompañado de una construcción didáctica apropiada.

Este trabajo revisó algunos mitos relacionados a la obsolescencia de las clases expositivas, a la ponderación del trabajo colaborativo como el formato más propicio para la interacción, Y a los intercambios, siempre dirigidos y con resultado predecible. Pudimos reconocer la necesidad de la exposición dialogada como un formato que habilita a reconocer la extensión y profundidad de los conocimientos en los procesos de generalización. Apreciamos que los trabajos colectivos deben estar orientados a procesos genuinos de interacción con consignas orientadas a procesos que operacionalicen el conocimiento en ensayos de resolución, asumiendo errores y resignificándolos y no hacer de ellos espacios de discusiones en tareas predecibles. Comprendimos que los procesos de intercambio deben permitir explorar construcciones propias de los estudiantes y capitalizar el error en sentido metacognitivo como forma de reconocer que lo que se aprende puede ser estratégicamente utilizado para resolver problemas.

En la universidad este tema es necesario que sea discutido, trabajado, aprendido por los docentes porque la transferencia se implica en la competencia profesional.

Quedan muchos elementos teóricos por discutir sobre este trabajo. No hemos prestado atención suficiente al contexto en el que se imprimen las actividades de aprendizaje, ni profundizamos sobre los recursos que median la producción y aportan un sentido estratégico a las actividades de enseñanza. Nos queda, para una tesis más avanzada, considerar para la transferencia, los aportes teóricos de la teoría de la actividad (Engeström, 1999) que amplía la triada didáctica inicial imprimiéndole a esa relación el marco de lo colectivo, la producción en base a necesidades compartidas, donde la comunidad o el colectivo, imprime reglas de acción y responsabilidades diferenciadas para el logro de los resultados. Así como las posibilidades de aprendizaje que ese sistema expande al enfrentarse a otros sistemas en la confrontación y discusión de nuevas formas de acción.

Quedará también como pendiente poder reconocer los aportes de la tecnología y como estas tareas se resignifican en la acción didáctica con un recurso que cobra absoluta centralidad por la carga innovadora que porta.

Queda mucho por pensar.

Referencias

- Alexander, P. A., y Murphy, P. K. (1999). Nurturing the seeds of transfer: A domain-specific perspective. *International journal of educational research*, 31(7), 561-576.
- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2014). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH [ATLAS.ti 9 Mac]. (2020). Obtenido de <https://atlasti.com>
- Barrera, M. D. M., Tonon, G., y Salgado, S. V. A. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social1. *universitas humanística*, (74), 195-225.
- Bassok, M. y Holyoak, K.J. (1993). Pragmatic knowledge and conceptual structure: Determinants of transfer between quantitative domains en D.K. Detterman y R.J. Sternberg (Eds.). *Transfer of trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex Publishing Corporation.
- Beltrán Llera, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación. Madrid*, (332), 55-73.
- Billing, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher education*, 53(4), 483-516.
- Bransford, J. D., y Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of research in education*, 24, 61-100.
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N. and Reiser, J. (1986). Teaching thinking and problem solving: Research foundationsO, *American Psychologist* 41, 1078–1089.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. and Cocking, R.R., (eds.), (1999) *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press.
- Bruner, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje* (Vol. 88). Narcea Ediciones.
- Calais, G. J. (2006). Haskell's taxonomies of transfer of learning: Implications for classroom instruction. *National Forum of Applied Educational Research Journal* (Vol. 20, No. 3, pp. 1-8).

Case, J., y Gunstone, R. (2002). Metacognitive development as a shift in approach to learning: an in-depth study. *Studies in Higher Education*, 27(4), 459-470.

Chi, M. T., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P., y Glaser, R. (1989). Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive science*, 13(2), 145-182.

de León, P. C. (2000). Las actividades de enseñanza: Un esquema de clasificación. *Investigación en la Escuela*, (40), 5-21.

Doyle, W. (1977) *Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis*. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.

Doyle, W. (1977a) *Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis*. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.

Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classrooms. In, *Seventy-eighth yearbook, Part II: The National Society for the Study of Education*.

Doyle, W. (1983) *Academic Work*. *Review of Educational Research* 53 - Summer 1983: 159-199.

Doyle, W. (1983) *Academic Work*. *Review of Educational Research* 53 - Summer 1983: 159-199.

Doyle, W. (1984) *Academic Tasks in Classrooms*. *Curriculum Inquiry*, 14:2.

Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: An interim report. *J. Curriculum Studies*, 16(3), 259-277.

Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31-35.

Doyle, W. (1986a) *Classroom Organization and Management*. *From Wittrock, M. (Ed.) Handbook of research on teaching*. 3rd. Ed. New York: Macmillan.

Doyle, W. (1986b) Content representation in teacher's definitions of academic work. *J. Curriculum Studies*, 1986, VOL 18, No. 4, 365-379.

- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers college record*, 91(3), 347-360.
- Doyle, W., y Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum inquiry*, 14(2), 129-149.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (Eds.). (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge university press.
- Feixas, M., Duran, M. D. M., Fernández, I., Fernández, A., Garcia San Pedro, M. J., Márquez, M. D. y Zellweger, F. (2013). ¿ Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.
- Feixas, M., y Zellweger, F. (2010). Faculty development in context: changing learning cultures in higher education. In *Changing cultures in higher education*(pp. 85-102). Springer Berlin Heidelberg.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Collado, C., Hernández Sampieri, R., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú, Mc Graw Hill.
- Foley, J. M., y Kaiser, L. M. (2013). Learning transfer and its intentionality in adult and continuing education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2013(137), 5-15.
- Gardiner, D. W. G. (1984). Learning for transfer. *Issues in Social Work Education*, 4(2), 95-105.
- Gentner, D., Loewenstein, J., y Thompson, L. (2004, August). Analogical encoding: Facilitating knowledge transfer and integration. In *Proceedings of the twenty-sixth annual meeting of the cognitive science society* (p. b18).
- Gick, M. L., y Holyoak, K. J. (1987). The cognitive basis of knowledge transfer. In *Transfer of learning* (pp. 9-46). Academic Press.

- Green, J. H. (2015). Teaching for transfer in EAP: Hugging and bridging revisited. *English for Specific Purposes, 37*, 1-12.
- Gump, P. V. (1967). The classroom behavior setting: its nature and relation to student behavior. Final report.
- Haskell, R. E. (2000). *Transfer of learning: Cognition and instruction*. Academic Press.
- Jackson, P. W. (1975). Shifting visions of the curriculum: Notes on the aging of Franklin Bobbitt. *The Elementary School Journal, 75*, 118-133.
- Kolers, P. A., y Roediger III, H. L. (1984). Procedures of mind. *Journal of verbal learning and verbal behavior, 23*(4), 425-449.
- Lakoff, G y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: Editorial Cátedra.
- Lakoff, G. (1992). The Contemporary Theory of Metaphor en: A, Ortony. (1992). (ed.). *Metaphor and Thought* (pp.202-251). Cambridge: University Press.
- Langer, E. J. (1985). Playing the middle against both ends: The usefulness of adult cognitive activity as a model for cognitive activity in childhood and old age. *The growth of reflection in children, 267-285*.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, Consciencia y Realidad*. Ciencias del Hombre.
- Libedinsky, M. (2015). Cómo enseñar para la transferencia en las aulas en línea de nivel superior. IX Conferencia Internacional GUIDE. Educación y sociedad en red. Los desafíos de la era digital. http://www.guideassociation.org/9internationalconference_2015/index.php/es/
- Lightner, R., Benander, R., y Kramer, E. F. (2008). Faculty and Student Attitudes about Transfer of Learning. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching, 3*, 58-66.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Llera, J. A. B., y Molina, E. C. (2006). Análisis de las actitudes hacia el transfer de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía, 5*(1), 99-108.

- Lucarelli, E. (2004). Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad? 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria- Junio 2004. *Universidad Nacional del Sur*.
- Lucarelli, E. (2011): Didáctica universitaria, ¿un asunto de interés para la universidad actual? en *Revista Perspectiva*. Vol 29, N.2-julho-dezembro. Florianópolis. UFSC
- Macaulay, C., Cree, V. E., y Macaulay, C. (2002). Transfer of learning. *Transfer of Learning in Professional and Vocational Education: Handbook for Social Work Trainers, 1*.
- Maggio, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Mayer, R. E., y Wittrock, M. C. (1996). Problem-solving transfer. *Handbook of educational psychology*, 47-62.
- Mayer, R.E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32, 1-19.
- Mayer, R.E. (1999a). Designing instruction for constructivist learning en C.M. Reigeluth (Eds.), *Instructional design theories and models*. Erlbaum.
- Mayer, R.E. (1999b). Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 21, 611-623.
- Mazza, D. (2014). *La tarea en la Universidad: cuatro estudios clínicos* (1ª edición ed.). Eudeba.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 13(50), 3-25.
- Perez, R.S. and Seidel, R.J. (1986). Cognitive theory of technical training in Sticht, T.G., Chang, F.R. and Woods, S. (eds.) *Advances in Reading/Language Research: Cognitive Science and Human Resources Management.*, vol. 4, CT: JAI Press.
- Perkins, D. (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje en Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu.

- Perkins, D. (2003). *El contenido: hacia una pedagogía de la comprensión*. Gedisa.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Perkins, D. N. (1991). Educating for insight. *Educational leadership*, 49(2), 4-8.
- Perkins, D. N. y Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational leadership*, 46(1), 22-32.
- Perkins, D. N. y Salomon, G. (1990). Transfer and teaching thinking en J.F. Voss, D.N. Perkins y J.W. Segal (Eds.). *Informal Reasoning and Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Perkins, D. N. y Salomon, G. (1992). The science and art of transfer. *If minds matter: A foreword to the future*, 1, 201-210.
- Perkins, D. N. y Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International encyclopedia of education*, 2, 6452-6457.
- Perkins, D. N. y Salomon, G. (2012). Knowledge to go: A motivational and dispositional view of transfer. *Educational Psychologist*, 47(3), 248-258.
- Pozo, I. (1999) *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje en Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Ediciones Morata.
- Ragin, C. C., y Becker, H. S. (1992). *What is a case? exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge university press.
- Reed, S. K. (1993). *A schema-based theory of transfer In Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*. (pp. 39-67). Ablex Publishing, vi, 296 pp.
- Reed, S.K., Ernst, G.W. y Banerji, R. (1974). The role of analogy in transfer between similar problem states. *Cognitive Psychology*, 6, 436-450.
- Rodríguez, J. J. G., y de León, P. C. (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la Escuela*, (25), 5-16.

- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de educación*, (1), 34-53.
- Salomon, G. y Perkins, D.N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist* 24, 113-142.
- Salomon, G., y Perkins, D. N. (1987). Transfer of cognitive skills from programming: When and how? *Journal of educational computing research*, 3(2), 149-169.
- Salomon, G., y Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational psychologist*, 24(2), 113-142.
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.
- Schwab, J. J. (1964). *Structure of the disciplines: Meanings and significances. The structure of knowledge and the curriculum*. Rand McNally.
- Serrano, R. C. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la Escuela*, (40), 97-106.
- Soriano, C. (2009). La metáfora conceptual en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (coords.). *Lingüística Cognitiva* (pp.10-33). Anthropos.
- Souto de Asch, M. (1986). La observación de los grupos de aprendizaje. *Cuadernos deficiencias de la educación*, 5, 22.
- Souto, M. (1999). Grupos y dispositivos de formación. *Cuadernos deficiencias de la educación*.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Sternberg, R. J., y Frensch, P. A. (1993). Mechanisms of transfer.
- Stodolsky, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Paidós.
- Veneno, C., Ruiz, J. I. L., Aguado, A. M. W., y de León, P. C. (1993). El lugar de las actividades en el diseño y desarrollo de la enseñanza ¿cómo definirla y clasificarla?. *Investigación en la escuela*, (19), 7-14.

Apéndice A

Tablas De Resultados

Estructura Inicial Del Análisis De Datos

Tabla 3

Segmentación de clases observadas

| Nº Seg | Clase | Seg | Sub | Codificación | Descripción de actividad |
|--------|-------|-----|-----|-----------------------------|--|
| 1 | | 1 | | 17.03.14.Pedag- Ob1.Seg1 | Segmento definido por el interés específico. Interés: Definición los aspectos generales de la programación. Patrón de actividad: Exposición del docente con indicaciones de lectura específicas al programa presentado. |
| 2 | 1 | 2 | | 17.03.14.Pedag- Ob1.Seg2 | Segmento definido por el interés específico. Interés: Especificaciones de acompañamiento al proceso de lectura y escritura que se desarrollaran en el proceso de cursada. Patrón de actividad: Exposición del docente con indicaciones de lectura específicas a las fichas de lectura y escritura elaboradas por la cátedra con intercambios docente – alumno. |
| 3 | | 3 | | 17.03.14.Pedag- Ob1.Seg3 | Segmento definido por el interés específico. Interés: Definición del objeto de estudio de la pedagogía. Patrón de actividad: Exposición dialogada por parte del docente con referencia al texto e indicaciones para su lectura. Recurso: ppt como organizador del contenido. |
| 4 | | 1 | | 17.03.28.Pedag- Ob2.Seg1 | Segmento definido por el interés específico. Interés: Definición de la educación y la escuela en la modernidad. Patrón de actividad: Exposición dialogada con ejemplificaciones por parte del docente. |
| 5 | 2 | 2 | | 17.03.28.Pedag- Ob2.Seg2 | Segmento definido por el interés específico. Interés: Definición de la infancia en la modernidad. Patrón de actividad: Exposición dialogada con referencias a la literatura para ejemplificar el contenido. Lectura de texto que orienta la exposición. |

| | | | |
|----|---|------------------------------|--|
| | | | Segmento definido por el interés específico. Interés: Exploración del material de lectura y extracción de conceptualizaciones. |
| 6 | 3 | 17.03.28.Pedag-Ob2.Seg3 | Patrón de actividad: Consignas orales de exploración de conceptos en los textos asignados. Exposición e intercambio por parte de los alumnos de los conceptos centrales con apoyo de los docentes. |
| 7 | 1 | 17.04.04.Pedag-Ob3.Seg1.sub1 | Segmento definido por el patrón de actividad específico. Interés: Definición del objeto de estudio de la pedagogía. Patrón de actividad: Exposición dialogada. |
| 8 | 3 | 17.04.04.Pedag-Ob3.Seg1.sub2 | Segmento definido por el patrón de actividad específico. Interés: Definición del objeto de estudio de la pedagogía. Patrón de actividad: Trabajo en cuatro grupos de lectura y reelaboración conceptual respecto a la consigna. |
| 9 | 2 | 17.04.04.Pedag-Ob3.Seg2 | Segmento definido por el interés específico. Interés: Reconocimiento del concepto “enseñanza” en los diferentes pensadores de a modernidad Patrón de actividad: Lectura guiada del material con exposición e interrogación del grupo clase. |
| 10 | 1 | 17.04.18.Pedag-Ob4.Seg1 | Segmento definido por el patrón de actividad específico. Interés: Definición de educación, escuela y Sujeto en la Ilustración. Patrón de actividad: Exposición dialogada ejemplificaciones en referencia a materia de lectura. |
| 11 | 4 | 17.04.18.Pedag-Ob4.Seg2 | Segmento definido por el patrón de actividad específico. Interés: Definición de educación, escuela y Sujeto en la Ilustración. Patrón de actividad: Proyección de dos videos documentales que encuadra la época y configuran el sujeto educativo. Asignación de trabajo en dos grupos que se diferencian por la temática de abordaje: positivismo o pragmatismo. Consigna con interrogación en relación a cita de autor y materia de la unidad. Presentación de conclusiones con exposición compartida entre docentes y alumnos. |

| | | | |
|----|---|------------------------------|--|
| 12 | 1 | 17.04.25.Pedag- Ob5.Seg1 | <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de positivismo y pragmatismo en las diferentes corrientes pedagógicas.</p> <p>Patrón de actividad: Repaso de contenidos de la unidad a través de la interrogación dialogada. Exposición dialogada con referencia a la bibliografía y lectura del material.</p> |
| | 5 | | <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de positivismo y pragmatismo en las diferentes corrientes pedagógicas.</p> |
| 13 | 2 | 17.04.25.Pedag- Ob5.Seg2 | <p>Patrón de actividad: Asignación de trabajo en grupos para a producción de texto narrativo. Lectura de cada producción y comentarios de realización.</p> <p>Proyección de video y exposición dialogada.</p> |
| 14 | 1 | 17.05.09.Pedag- Obs6.Seg1 | <p>Segmento definido por el interés específico.</p> <p>Interés: Discusión sobre el resultado de los parciales.</p> <p>Patrón de actividad: Intercambio docente – alumnos respecto de mejoras en la producción.</p> |
| 15 | 2 | 17.05.09.Pedag- Obs6.Seg2 | <p>Segmento definido por el interés específico.</p> <p>Interés: Definición del contexto de aparición de las pedagogías críticas.</p> |
| | 6 | | <p>Patrón de actividad: Proyección de video documental que encuadra la época con exposición dialogada respecto de la función de la escuela en esa coyuntura.</p> <p>Segmento definido por el interés específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las características de la pedagogía crítica.</p> |
| 16 | 3 | 17.05.09.Pedag- Obs6.Seg3 | <p>Patrón de actividad: Asignación de trabajo en dos grupos que se diferencian por el autor establecido. Consigna que orienta a la recuperación de ideas centrales de los autores respecto de la escuela. Presentación de conclusiones con exposición compartida entre alumnos y docentes, con construcción de esquema.</p> <p>Segmento definido por el interés específico.</p> <p>Interés: Discusión sobre las pautas de elaboración del segundo parcial.</p> |
| 17 | 7 | 17.05.23.Pedag- Obs7.Seg1 | <p>Patrón de actividad: Intercambio docente – alumnos respecto de la construcción de una problemática real para la producción de un texto grupal que la analice.</p> |

| | | | | |
|----|---|---|-------------------------------|--|
| 18 | | 1 | 17.05.23.Pedag-Obs7.Seg2.sub1 | <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de los procesos de transformación por la irrupción de las teorías críticas.</p> <p>Patrón de actividad: Exposición dialogada con referencias temas anteriores vinculantes, a la literatura y a la cotidianidad escolar para ejemplificar el contenido.</p> |
| | | 2 | | <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de los procesos de transformación por la irrupción de las teorías críticas.</p> |
| 19 | | 2 | 17.05.23.Pedag-Obs7.Seg2.sub2 | <p>Patrón de actividad: Exposición dialogada con referencias temas anteriores vinculantes y a la cotidianidad escolar para ejemplificar el contenido.</p> <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de los procesos de transformación por la irrupción de las teorías críticas.</p> |
| 20 | | 1 | 17.05.30.Pedag-Obs8.Seg1 | <p>Patrón de actividad: Intercambio docente – alumnos respecto de la construcción de una problemática real y su vinculación con los textos para el análisis.</p> <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Discusión sobre los avances en la elaboración del segundo parcial.</p> |
| 21 | 8 | 2 | 17.05.30.Pedag-Obs8.Seg2 | <p>Patrón de actividad: Intercambio docente – alumnos respecto de la construcción de una problemática real y su vinculación con los textos para el análisis.</p> <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Definición del contexto del debate pedagógico contemporáneo.</p> |
| 22 | | 3 | 17.05.30.Pedag-Obs8.Seg3 | <p>Patrón de actividad: Proyección de video documental que encuadra la época con exposición dialogada y ejemplificaciones de la vida cotidiana respecto de la función de la escuela en esa coyuntura.</p> <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Definición del contexto del debate pedagógico contemporáneo.</p> |
| 23 | 9 | 1 | 17.06.06.Pedag-Obs9.Seg1.sub1 | <p>Patrón de actividad: Exposición dialogada de contenido de texto con referencia a citas.</p> <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las racionalidades en el debate pedagógico contemporáneo.</p> |
| | | 1 | | <p>Patrón de actividad: Asignación de trabajo en cuatro grupos que se diferencian por la elección de uno de los dos textos asignados. Consigna que</p> |

| | | | | |
|----|----|---|-------------------------------|---|
| | | | | orienta a la recuperación de ideas centrales del texto y su vinculación con los sentidos modernos. |
| 24 | | 2 | 17.06.06.Pedag-Obs9.Seg1.sub2 | <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las racionalidades en el debate pedagógico contemporáneo “infancia”.</p> <p>Patrón de actividad: Presentación de conclusiones con exposición compartida entre alumnos y docentes con vinculación, de estos últimos al material de lectura y otros autores sobre “Infancia”.</p> <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las racionalidades en el debate pedagógico contemporáneo “enseñanza”.</p> |
| 25 | | 3 | 17.06.06.Pedag-Obs9.Seg1.sub3 | <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las racionalidades en el debate pedagógico contemporáneo “enseñanza”.</p> <p>Patrón de actividad: Presentación de conclusiones con exposición compartida entre alumnos y docentes con vinculación, de estos últimos al material de lectura y otros autores sobre “enseñanza”.</p> <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las racionalidades en el debate pedagógico contemporáneo “enseñanza”.</p> |
| 26 | | 2 | 17.06.06.Pedag-Obs9.Seg2 | <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las racionalidades en el debate pedagógico contemporáneo “enseñanza”.</p> <p>Patrón de actividad: Presentación de conclusiones con exposición compartida entre alumnos y docentes con vinculación, de estos últimos al material de lectura y otros autores sobre “enseñanza”.</p> <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las racionalidades en el debate pedagógico contemporáneo “enseñanza”.</p> |
| 27 | | 3 | 17.06.06.Pedag-Obs9.Seg3 | <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las racionalidades en el debate pedagógico contemporáneo “enseñanza”.</p> <p>Patrón de actividad: Presentación de conclusiones con exposición compartida entre alumnos y docentes con vinculación, de estos últimos al material de lectura y otros autores sobre “enseñanza”.</p> <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las racionalidades en el debate pedagógico contemporáneo “enseñanza”.</p> |
| 28 | 10 | 1 | 17.06.27Pedag-Obs10.Seg1 | <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las racionalidades en el debate pedagógico contemporáneo “enseñanza”.</p> <p>Patrón de actividad: Presentación de conclusiones con exposición compartida entre alumnos y docentes con vinculación, de estos últimos al material de lectura y otros autores sobre “enseñanza”.</p> <p>Segmento definido por el patrón de actividad específico.</p> <p>Interés: Reconocimiento de las racionalidades en el debate pedagógico contemporáneo “enseñanza”.</p> |

| | | | |
|----|---|--------------------------|---|
| 29 | 2 | 17.06.27Pedag-Obs10.Seg2 | <p>Segmento definido por el interés específico. Interés: Discusión sobre las pautas de presentación de la evaluación final.</p> <p>Patrón de actividad: Intercambio docentes – alumnos respecto de los procesos necesarios de relectura, preparación de la presentación y vinculación de la producción del segundo parcial con todos los contenidos de la materia para la presentación al examen final.</p> <p>Segmento definido por el interés específico.</p> |
| 30 | 3 | 17.06.27Pedag-Obs10.Seg3 | <p>Interés: Evaluación colectiva del año de cursada.</p> <p>Patrón de actividad: Discusión e intercambio docente-alumno respecto de valoraciones del proceso de cursado de la asignatura.</p> |

Análisis Temático

Tabla 4

Familiarización con los datos aportados por las observaciones

| Familiarización con los datos |
|--|
| <p>Anticipación al intercambio respecto del formato de la producción para la evaluación. Comparación de diferentes materiales (video y texto; continuidades y rupturas). Consigna de trabajo escrita del docente para orientar el trabajo con los materiales aportados respecto del tema. (6) Consigna de trabajo reconocimiento de marcas conceptuales. Consigna oral del docente para orientar claves de observación a la proyección de video respecto del tema. Consigna. (4) Construcción de esquema de contenido trabajado desde autor. (3) Construcción del docente de esquema de contenido en el pizarrón en referencia a la exposición. (6) Enunciación de claves de lectura con recuperación conceptual de autores trabajados y a trabajar. (2) Enunciación de problemática pedagógica por parte del docente en base a discusión conceptual y aportes de la clase. (4) Establecimiento de conjetura por parte de los alumnos en base a material teórico trabajado. Establecimiento de hipótesis por parte de los alumnos en base a material teórico trabajado. Explicitación por parte del docente de metáfora utilizada por el autor. Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado. (8) Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forman parte del material. (lo expresa como clave para la lectura también) Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. (5) Exposición de encuadre conceptual por parte del docente. (2) Exposición dialogada con ejemplificaciones en referencia al material de lectura. (2)</p> |

Exposición dialogada con ejemplificaciones por parte del docente. (2)

Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente. (7)

Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente (con soporte y lectura).

Exposición e intercambio por parte de los alumnos de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes. (11)

Exposición problematizada del tema por parte del docente con intercambio.

Intercambio de preguntas y respuestas que dan lugar a la interpretación conceptual del contenido por parte de los alumnos a partir de claves de lectura y análisis.

Intercambio de preguntas y respuestas que orientan la anticipación conceptual del contenido por parte de los alumnos.

Intercambio docente – alumno sobre las claves de lecturas de textos para la evaluación.

Intercambio docente – alumno sobre las condiciones de la evaluación.

Intercambio docente – alumnos sobre categorías de análisis posibles que se desprenden de la lectura de los textos para la evaluación. (2)

Intercambio docente – alumnos sobre las claves de lectura de los textos para la evaluación. (2)

Intercambio docente alumno respecto a categorías conceptuales utilizadas como respuesta a la evaluación.

Intercambio docente alumno sobre claves del proceso de escritura de textos para la evaluación.

Intercambio docente alumno sobre las claves de lectura de los textos para la evaluación.

Intercambio docente alumno sobre las normas de producción escrita para el desarrollo de la evaluación.

Intercambio docente alumno sobre orientación a la construcción de problemáticas educativas en base a situaciones actuales para el análisis en clave conceptual.

Intercambio docente-alumno respecto a la interpretación conceptual de autores del material otorgado a partir de claves de claves de lectura y análisis.

Intercambio docente-alumno sobre el formato de la producción para la evaluación.

Intercambio docente-alumno sobre las normas de presentación a la evaluación final a partir de lectura de consignas.

Intercambio docente-alumno sobre orientación a la construcción de problemáticas educativas en base a situaciones actuales para el análisis en clave conceptual.

Lectura de citas y elaboración de definición en relación por parte del docente. (2)

Lectura de cita y elaboración de definición en relación.

Lectura guiada del material por parte del docente a partir de claves de lectura con intercambio y ampliación de conceptualizaciones. (4)

Lectura guiada por el docente de fichas técnicas de escritura.

Lectura guiada por el docente de fichas técnicas de lectura.

Orientación del docente respecto de la utilización de cita de autor por parte del alumno en el proceso de escritura para la evaluación.

Planteo de hipótesis de investigación de cátedra por parte del docente con base en el tema tratado para discusión y definición con los alumnos.

Planteo de hipótesis posible por parte del docente con base en aportes conceptuales de los autores trabajados.

Problematización por parte del docente respecto de los aportes realizados por los alumnos.

Problematización por parte del docente respecto de los aportes teóricos trabajados. (2)

Proceso de trabajo grupal colaborativo. (4)

Propuesta docente de utilización de metáfora por parte de los alumnos para comparar la conceptualización desarrollada.

Proyección de video como material complementario de encuadre del tema conceptual.

Proyección de video como material complementario del tema conceptual para planteo de discusión e intercambio al respecto.

Proyección de video como recurso para la discusión.

Proyección de video como texto de análisis. (2)

Reconstrucción conceptual por parte del docente respecto de los aportes teóricos trabajados por los alumnos.

Reconstrucción conceptual por parte del docente respecto de los aportes teóricos realizados por los alumnos.

Recuperación conceptual con intercambio de temas tratados en clases anteriores. (2)

Recuperación conceptual de temas tratados en clases anteriores.

Recuperación conceptual por parte del docente de temas tratados en clases anteriores.

Recuperación de ideas centrales del autor por parte de los alumnos. (4)

Recuperación de ideas centrales del autor. (3)

Reelaboración conceptual por parte de las alumnas a partir del material trabajado con intervención docente.

Referencia a temas a abordar en la clase. (4)

Referencia conceptual del docente a contenidos tratados en clases anteriores. (2)

Referencia docente a vinculación con conceptos tratados.

Referencia docente a vinculación entre conceptos tratado en diferentes ejes conceptuales. (2)

Referencia por parte del docente a la lectura de autores no programados para ampliar línea conceptual. (2)

Utilización de analogía en la ejemplificación. (3)

Utilización de analogía en la explicación. (3)

Utilización de analogía para evidenciar proceso.

Utilización de analogía por parte del docente en la explicación con vinculación a película.

Utilización de analogía teórica que evoca tema tratado por parte del alumno.

Utilización de ejemplificación por parte del alumno en referencia a ejemplificación anterior.

Utilización de ejemplificación por parte del alumno. (2)

Utilización de ejemplificación por parte del docente con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema presentado por los alumnos. (2)

Utilización de ejemplificación. (2)

Utilización de ejemplificaciones con base en el relato de situación. (16)

Utilización de ejemplificaciones con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema tratado por parte de los alumnos.

Utilización de ejemplificaciones desde la conceptualización.

Utilización de ejemplificaciones por parte del alumno como reflexión con base en relato de situación.

Utilización de ejemplificaciones por parte del docente con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes por parte de los alumnos respecto del tema presentado.

Utilización de ejemplificaciones por parte del docente con base en relato de situación. (2)

Utilización de ejemplificaciones por parte del docente en intercambio con ejemplificaciones utilizadas por los alumnos con base en relato de situación.

Utilización de ejemplificaciones por parte del docente en intercambio con ejemplificaciones utilizadas por los alumnos con base en relato de situación.

Utilización de metáfora en base a situación de la vida cotidiana.

Utilización de metáfora en la explicación con vinculación a la literatura.

Utilización de metáfora en la explicación con vinculación a película. (4)

Utilización de metáfora en la explicación.

Utilización de metáforas en la ejemplificación con vinculación a la literatura. (2)

Vinculación conceptual con intervención docente de los temas tratados en la exposición intercambio con la vida cotidiana escolar. (2)

Vinculación conceptual de los alumnos, con intervención del docente, de los temas tratados en la exposición o intercambio con la vida escolar cotidiana.

Vinculación conceptual del docente del tema tratado en la exposición o intercambio con la vida escolar cotidiana. (3)

Vinculación conceptual del docente del tema tratado en la exposición con autores trabajados en clases anteriores.

Vinculación conceptual del docente en referencia a conceptos a abordar en los diferentes ejes.

Vinculación conceptual del docente en referencia a conceptos tratados como objetivo del trayecto propuesto en la materia.

Vinculación conceptual por parte del docente de los autores tratados en la actividad propuesta.

Tabla 5*Generalización de códigos iniciales*

| Familiarización con los datos | Generación de códigos iniciales |
|--|--|
| Anticipación al intercambio respecto del formato de la producción para la evaluación. | AccDoc - Construcción de esquema de contenido en el pizarrón en referencia al tema de exposición por parte del docente. |
| Comparación de diferentes materiales (video y texto; continuidades y rupturas). | AccDoc - Enunciación de claves de lectura con recuperación conceptual de autores por parte del docente. |
| Consigna de trabajo escrita del docente para orientar el trabajo con los materiales aportados respecto del tema. (6) | AccDoc - Explicitación de metáfora utilizada por el autor por parte del docente. |
| Consigna de trabajo reconocimiento de marcas conceptuales. | AccDoc - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema que no forma parte del material de trabajo por parte del docente. |
| Consigna oral del docente para orientar claves de observación a la proyección de video respecto del tema. | AccDoc - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado por parte del docente. |
| Consigna. (4) | AccDoc - Exposición de encuadre conceptual por parte del docente. |
| Construcción de esquema de contenido trabajado desde autor. (3) | AccDoc - Exposición dialogada con ejemplificaciones en referencia al material de lectura por parte del docente. |
| Construcción del docente de esquema de contenido en el pizarrón en referencia a la exposición. (6) | AccDoc - Exposición dialogada con ejemplificaciones por parte del docente. |
| Enunciación de claves de lectura con recuperación conceptual de autores trabajados y a trabajar. (2) | AccDoc - Exposición dialogada de encuadre conceptual con soporte y lectura por parte del docente. |
| Enunciación de problemática pedagógica por parte del docente en base a discusión conceptual y aportes de la clase. (4) | AccDoc - Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente. |
| Establecimiento de conjetura por parte de los alumnos en base a material teórico trabajado. | |
| Establecimiento de hipótesis por parte de los alumnos en base a material teórico trabajado. | |

| | |
|---|---|
| Explicitación por parte del docente de metáfora utilizada por el autor. | AccDoc - Indicación de consigna de trabajo como acción a realizar por los estudiantes con el material propuesto por parte del docente. |
| Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. | AccDoc - Indicación de temas y lecturas específicos del programa presentado por parte del del docente. |
| Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado. (8) | AccDoc - Intercambio docente-estudiante respecto a la interpretación conceptual de autores del material otorgado a partir de claves de lectura y análisis. |
| Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forman parte del material. (lo expresa como clave para la lectura también) | AccDoc - Intercambio docente-estudiante sobre las condiciones de producción de los diferentes procesos encarados por la cátedra para verificar la aplicación de lo trabajado. |
| Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. (5) | AccDoc - Intercambio docente-estudiante sobre orientación a la construcción de problemáticas educativas en base a situaciones actuales para el análisis en clave conceptual. |
| Exposición de encuadre conceptual por parte del docente. (2) | AccDoc - Intercambio respecto del formato de la producción para la aplicación de lo aprendido por parte del docente. |
| Exposición dialogada con ejemplificaciones en referencia al material de lectura. (2) | AccDoc - Lectura de cita y elaboración de definición en relación por parte del docente. |
| Exposición dialogada con ejemplificaciones por parte del docente. (2) | AccDoc - Lectura guiada de fichas técnicas de escritura por parte del docente. |
| Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente. (7) | AccDoc - Lectura guiada de fichas técnicas de lectura por parte del docente. |
| Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente (con soporte y lectura). | AccDoc - Orientación al estudiante respecto de la utilización de cita de autor en el proceso de escritura para la aplicación de lo aprendido por parte del docente. |
| Exposición e intercambio por parte de los alumnos de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes. (11) | AccDoc - Planteo de hipótesis de investigación de cátedra para discusión y definición a los estudiantes con base en el tema tratado por parte del docente. |
| Exposición problematizada del tema por parte del docente con intercambio. | AccDoc - Planteo de hipótesis posible con base en aportes conceptuales de los autores trabajados por parte del docente. |
| Intercambio de preguntas y respuestas que dan lugar a la interpretación conceptual del contenido por parte de los alumnos a partir de claves de lectura y análisis. | AccDoc - Problemátización pedagógica en base a discusión conceptual y aportes de estudiantes por parte del docente. |
| Intercambio de preguntas y respuestas que orientan la anticipación conceptual del contenido por parte de los alumnos. | AccDoc - Propuesta de proceso de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes. |
| Intercambio docente – alumno sobre las claves de lecturas de textos para la evaluación. | AccDoc - Proyección de video como material complementario del tema conceptual por parte del docente. |
| Intercambio docente – alumno sobre las condiciones de la evaluación. | |
| Intercambio docente – alumnos sobre categorías de análisis posibles que se desprenden de la lectura de los textos para la evaluación. (2) | |
| Intercambio docente – alumnos sobre las claves de lectura de los textos para la evaluación. (2) | |
| Intercambio docente alumno respecto a categorías conceptuales utilizadas como respuesta a la evaluación. | |

| | |
|---|---|
| Intercambio docente alumno sobre claves del proceso de escritura de textos para la evaluación. | AccDoc - Reconstrucción conceptual de los aportes teóricos realizados por los estudiantes por parte del docente. |
| Intercambio docente alumno sobre las claves de lectura de los textos para la evaluación. | AccDoc - Recuperación conceptual a partir de intercambio con estudiantes de temas tratados en clases anteriores por parte del docente. |
| Intercambio docente alumno sobre las normas de producción escrita para el desarrollo de la evaluación. | AccDoc - Recuperación de ideas centrales del autor por parte del docente. |
| Intercambio docente alumno sobre orientación a la construcción de problemáticas educativas en base a situaciones actuales para el análisis en clave conceptual. | AccDoc - Recuperación de temas tratados en clases anteriores por parte del docente. |
| Intercambio docente-alumno respecto a la interpretación conceptual de autores del material otorgado a partir de claves de lectura y análisis. | AccDoc - Referencia a lectura de autores no programados para ampliar línea conceptual por parte del docente. |
| Intercambio docente-alumno sobre el formato de la producción para la evaluación. | AccDoc - Referencia a temas a abordar en la clase por parte del docente. |
| Intercambio docente-alumno sobre las normas de presentación a la evaluación final a partir de lectura de consignas. | AccDoc - Referencia a vinculación práctica con conceptos tratados por parte del docente. |
| Intercambio docente-alumno sobre orientación a la construcción de problemáticas educativas en base a situaciones actuales para el análisis en clave conceptual. | AccDoc - Utilización de analogía en la ejemplificación por parte del docente. |
| Lectura de citas y elaboración de definición en relación por parte del docente. (2) | AccDoc - Utilización de analogía en la explicación por parte del docente. |
| Lectura de cita y elaboración de definición en relación. | AccDoc - Utilización de ejemplificación con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema por parte del docente. |
| Lectura guiada del material por parte del docente a partir de claves de lectura con intercambio y ampliación de conceptualizaciones. (4) | AccDoc - Utilización de ejemplificación con base en el relato de situación que elucida la explicación por parte del docente . |
| Lectura guiada por el docente de fichas técnicas de escritura. | AccDoc - Utilización de ejemplificación en intercambio con ejemplificaciones utilizadas por los estudiantes con base en relato de situación que elucidan explicaciones por parte del docente. |
| Lectura guiada por el docente de fichas técnicas de lectura. | AccDoc - Utilización de metáfora comparativa estructural en la exposición por parte del docente. |
| Orientación del docente respecto de la utilización de cita de autor por parte del alumno en el proceso de escritura para la evaluación. | AccDoc - Utilización de metáfora comparativa funcional en la exposición por parte del docente. |
| Planteo de hipótesis de investigación de cátedra por parte del docente con base en el tema tratado para discusión y definición con los alumnos. | AccDoc - Vinculación conceptual de los autores a abordar en próximas clases en la exposición por parte del docente. |
| Planteo de hipótesis posible por parte del docente con base en aportes conceptuales de los autores trabajados. | AccDoc - Vinculación conceptual de los autores tratados en la exposición con temas ya abordados por parte del docente. |
| Problematización por parte del docente respecto de los aportes realizados por los alumnos. | AccDoc - Vinculación conceptual de los temas tratados en la exposición con la vida cotidiana escolar por parte del docente. |
| | AccEst - Establecimiento de conjetura en base a material trabajado por parte de los alumnos. |

| | |
|---|--|
| <p>Problematización por parte del docente respecto de los aportes teóricos trabajados. (2)</p> <p>Proceso de trabajo grupal colaborativo. (4)</p> <p>Propuesta docente de utilización de metáfora por parte de los alumnos para comparar la conceptualización desarrollada.</p> <p>Proyección de video como material complementario de encuadre del tema conceptual.</p> <p>Proyección de video como material complementario del tema conceptual para planteo de discusión e intercambio al respecto.</p> <p>Proyección de video como recurso para la discusión.</p> <p>Proyección de video como texto de análisis. (2)</p> <p>Reconstrucción conceptual por parte del docente respecto de los aportes teóricos trabajados por los alumnos.</p> <p>Reconstrucción conceptual por parte del docente respecto de los aportes teóricos realizados por los alumnos.</p> <p>Recuperación conceptual con intercambio de temas tratados en clases anteriores. (2)</p> <p>Recuperación conceptual de temas tratados en clases anteriores.</p> <p>Recuperación conceptual por parte del docente de temas tratados en clases anteriores.</p> <p>Recuperación de ideas centrales del autor por parte de los alumnos. (4)</p> <p>Recuperación de ideas centrales del autor. (3)</p> <p>Reelaboración conceptual por parte de las alumnas a partir del material trabajado con intervención docente.</p> <p>Referencia a temas a abordar en la clase. (4)</p> <p>Referencia conceptual del docente a contenidos tratados en clases anteriores. (2)</p> <p>Referencia docente a vinculación con conceptos tratados.</p> <p>Referencia docente a vinculación entre conceptos tratado en diferentes ejes conceptuales. (2)</p> <p>Referencia por parte del docente a la lectura de autores no programados para ampliar línea conceptual. (2)</p> <p>Utilización de analogía en la ejemplificación. (3)</p> <p>Utilización de analogía en la explicación. (3)</p> <p>Utilización de analogía para evidenciar proceso.</p> | <p>AccEst - Establecimiento de hipótesis en base a material trabajado por parte de los alumnos.</p> <p>AccEst - Exposición e intercambio de interpretaciones conceptuales trabajada desde autores por parte de los estudiantes.</p> <p>AccEst - Exposición e intercambio de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes por parte de los estudiantes.</p> <p>AccEst - Intercambio de preguntas y respuestas que dan lugar a la interpretación conceptual del contenido a partir de claves de lectura y análisis por parte de los estudiantes.</p> <p>AccEst - Intercambio de preguntas y respuestas que orientan la anticipación conceptual del contenido por parte de los estudiantes.</p> <p>AccEst - Intercambio estudiante-docente respecto de reflexiones conceptuales realizadas sobre categorías que aportan los autores.</p> <p>AccEst - Intercambio estudiante-docente sobre claves de lectura y categorías de análisis posibles que se desprenden de la lectura de los textos para la aplicación de lo aprendido.</p> <p>AccEst - Intercambio estudiante-docente sobre claves para el proceso de problematización de la realidad educativa que habilitará escritura de textos de aplicación de lo aprendido.</p> <p>AccEst - Intercambio grupal estudiante-docente sobre claves para el proceso de problematización de la realidad educativa que habilitará el proceso de análisis para la aplicación de lo aprendido.</p> <p>AccEst - Recuperación de ideas centrales del autor por parte de los estudiantes.</p> <p>AccEst - Reelaboración conceptual del material trabajado con intervención docente por parte de los estudiantes.</p> <p>AccEst - Utilización de analogía en la explicación por parte de los estudiantes.</p> <p>AccEst - Utilización de autoexplicación reflexiva con base en relato de situación por parte de los estudiantes.</p> <p>AccEst - Utilización de ejemplificación por parte del estudiante.</p> |
|---|--|

Utilización de analogía por parte del docente en la explicación con vinculación a película.

Utilización de analogía teórica que evoca tema tratado por parte del alumno.

Utilización de ejemplificación por parte del alumno en referencia a ejemplificación anterior.

Utilización de ejemplificación por parte del alumno. (2)

Utilización de ejemplificación por parte del docente con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema presentado por los alumnos. (2)

Utilización de ejemplificación. (2)

Utilización de ejemplificaciones con base en el relato de situación. (16)

Utilización de ejemplificaciones con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema tratado por parte de los alumnos.

Utilización de ejemplificaciones desde la conceptualización.

Utilización de ejemplificaciones por parte del alumno como reflexión con base en relato de situación.

Utilización de ejemplificaciones por parte del docente con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes por parte de los alumnos respecto del tema presentado.

Utilización de ejemplificaciones por parte del docente con base en relato de situación. (2)

Utilización de ejemplificaciones por parte del docente en intercambio con ejemplificaciones utilizadas por los alumnos con base en relato de situación.

Utilización de ejemplificaciones por parte del docente en intercambio con ejemplificaciones utilizadas por los alumnos con base en relato de situación.

Utilización de metáfora en base a situación de la vida cotidiana.

Utilización de metáfora en la explicación con vinculación a la literatura.

Utilización de metáfora en la explicación con vinculación a película. (4)

Utilización de metáfora en la explicación.

Utilización de metáforas en la ejemplificación con vinculación a la literatura. (2)

Vinculación conceptual con intervención docente de los temas tratados en la exposición intercambio con la vida cotidiana escolar. (2)

Vinculación conceptual de los alumnos, con intervención del docente, de los temas tratados en la exposición o intercambio con la vida escolar cotidiana.

Vinculación conceptual del docente del tema tratado en la exposición o intercambio con la vida escolar cotidiana. (3)

Vinculación conceptual del docente del tema tratado en la exposición con autores trabajados en clases anteriores.

Vinculación conceptual del docente en referencia a conceptos a abordar en los diferentes ejes.

Vinculación conceptual del docente en referencia a conceptos tratados como objetivo del trayecto propuesto en la materia.

Vinculación conceptual por parte del docente de los autores tratados en la actividad propuesta.

Nota. en el proceso de generalización se realiza la distinción entre las acciones docentes (AccDoc) y de los estudiantes (AccEst).

Tabla 6

Búsqueda y revisión de temas

| Búsqueda de temas formato de transmisión o instruccional | Revisión de temas formato de interacción con el contenido |
|---|--|
| Exposición dialogada de encuadre conceptual en referencia a textos. | Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual. |
| Exposición dialogada de ampliación conceptual con utilización de material audiovisual y ejemplificaciones. | |
| Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información. | Asignación de trabajo grupal a los alumnos para la utilización de los aportes conceptuales de autores. |
| Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información en base a cuestionario para elaboración de definición. | |
| Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información para la producción de texto escrito. | |

Intercambio docente alumno respecto a la interpretación conceptual de autores a partir de consigna.

Intercambio docente alumno respecto al proceso de problematización de la realidad para la producción de texto de análisis e interpretación.

Intercambio docente alumno respecto al proceso mejora en la producción de texto de análisis e interpretación.

Intercambio docente alumnos respecto de los procesos de producción conceptual de los alumnos.

Definición Del Proceso De Análisis Según Los Segmentos De Actividad

Exposición Dialogada Por Parte Del Docente Con Reseña Conceptual

Tabla 7

Formato instruccional de exposición dialogada con referencia a textos

| Formato de transmisión instruccional | Actividades desarrolladas | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|---|
| Exposición dialogada de encuadre conceptual en referencia a textos. | <table border="0"> <tr> <td data-bbox="310 930 448 1713"> <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a temas a bordar - Utilización de metáforas en la ejemplificación con vinculación a la literatura. - Construcción del docente de esquema de contenido en el pizarrón en referencia a la exposición. - Lectura de citas y elaboración de definición en relación por parte del docente. - Utilización de ejemplificaciones con base en relato de situación. - Utilización de metáfora en la explicación con vinculación a película. - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. - Propuesta docente de utilización de metáfora por parte de los estudiantes para comparar la conceptualización desarrollada. </td> <td data-bbox="448 930 748 1713"> <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a temas a abordar en la clase. - Intercambio de preguntas y respuestas que orientan la anticipación conceptual del contenido por parte de los estudiantes. - Referencia conceptual del docente a contenidos tratados en clases anteriores. - Lectura de citas y elaboración de definición en relación por parte del docente. <p>Recuperación conceptual por parte del docente de temas tratados en clases anteriores.</p> <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a temas a abordar en la clase. - Intercambio de preguntas y respuestas que orientan la anticipación conceptual del contenido por parte de los estudiantes. - Referencia conceptual del docente a contenidos tratados en clases anteriores. - Lectura de citas y elaboración de definición en relación por parte del docente. </td> <td data-bbox="748 930 935 1713"> <p>Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forman parte del material.</p> <p>Consigna de trabajo reconocimiento de marcas conceptuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forman parte del material. (lo expresa como clave para la lectura también) <p>Lectura guiada del material por parte del docente a partir de claves de lectura con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enunciación de claves de lectura con recuperación conceptual de autores trabajados y a trabajar. - Vinculación conceptual del docente del tema tratado en la exposición o intercambio con la vida escolar cotidiana. - Recuperación de ideas centrales del autor. <p>Intercambio docente - estudiante sobre las claves de lecturas de textos para la evaluación.</p> </td> <td data-bbox="935 930 1097 1713"> <p>Recuperación conceptual de temas tratados en clases anteriores.</p> <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual (con soporte y lectura).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de ejemplificaciones con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema tratado por parte de los estudiantes. <p>Lectura guiada del material por parte del docente a partir de claves de lectura con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <p>Recuperación de ideas centrales del autor.</p> <p>Recuperación conceptual con intercambio de temas tratados en clases anteriores.</p> </td> <td data-bbox="1097 930 1421 1713"> <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia conceptual del docente a contenidos tratados en clases anteriores. - Referencia por parte del docente a la lectura de autores no programados para ampliar línea conceptual. - Vinculación conceptual del docente del tema tratado en la exposición con autores trabajados en clases anteriores. - Utilización de ejemplificaciones por parte del estudiante como reflexión con base en relato de situación. - Utilización de analogía por parte del docente en la explicación con vinculación a película. - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. <p>Lectura guiada del material por parte del docente con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de ejemplificaciones por parte del docente con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes por parte de los estudiantes respecto del tema presentado. <p>Lectura guiada del material por parte del docente a partir de claves de lectura con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <p>Utilización de ejemplificaciones con base en relato de situación.</p> </td> </tr> </table> | <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a temas a bordar - Utilización de metáforas en la ejemplificación con vinculación a la literatura. - Construcción del docente de esquema de contenido en el pizarrón en referencia a la exposición. - Lectura de citas y elaboración de definición en relación por parte del docente. - Utilización de ejemplificaciones con base en relato de situación. - Utilización de metáfora en la explicación con vinculación a película. - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. - Propuesta docente de utilización de metáfora por parte de los estudiantes para comparar la conceptualización desarrollada. | <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a temas a abordar en la clase. - Intercambio de preguntas y respuestas que orientan la anticipación conceptual del contenido por parte de los estudiantes. - Referencia conceptual del docente a contenidos tratados en clases anteriores. - Lectura de citas y elaboración de definición en relación por parte del docente. <p>Recuperación conceptual por parte del docente de temas tratados en clases anteriores.</p> <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a temas a abordar en la clase. - Intercambio de preguntas y respuestas que orientan la anticipación conceptual del contenido por parte de los estudiantes. - Referencia conceptual del docente a contenidos tratados en clases anteriores. - Lectura de citas y elaboración de definición en relación por parte del docente. | <p>Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forman parte del material.</p> <p>Consigna de trabajo reconocimiento de marcas conceptuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forman parte del material. (lo expresa como clave para la lectura también) <p>Lectura guiada del material por parte del docente a partir de claves de lectura con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enunciación de claves de lectura con recuperación conceptual de autores trabajados y a trabajar. - Vinculación conceptual del docente del tema tratado en la exposición o intercambio con la vida escolar cotidiana. - Recuperación de ideas centrales del autor. <p>Intercambio docente - estudiante sobre las claves de lecturas de textos para la evaluación.</p> | <p>Recuperación conceptual de temas tratados en clases anteriores.</p> <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual (con soporte y lectura).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de ejemplificaciones con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema tratado por parte de los estudiantes. <p>Lectura guiada del material por parte del docente a partir de claves de lectura con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <p>Recuperación de ideas centrales del autor.</p> <p>Recuperación conceptual con intercambio de temas tratados en clases anteriores.</p> | <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia conceptual del docente a contenidos tratados en clases anteriores. - Referencia por parte del docente a la lectura de autores no programados para ampliar línea conceptual. - Vinculación conceptual del docente del tema tratado en la exposición con autores trabajados en clases anteriores. - Utilización de ejemplificaciones por parte del estudiante como reflexión con base en relato de situación. - Utilización de analogía por parte del docente en la explicación con vinculación a película. - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. <p>Lectura guiada del material por parte del docente con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de ejemplificaciones por parte del docente con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes por parte de los estudiantes respecto del tema presentado. <p>Lectura guiada del material por parte del docente a partir de claves de lectura con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <p>Utilización de ejemplificaciones con base en relato de situación.</p> |
| <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a temas a bordar - Utilización de metáforas en la ejemplificación con vinculación a la literatura. - Construcción del docente de esquema de contenido en el pizarrón en referencia a la exposición. - Lectura de citas y elaboración de definición en relación por parte del docente. - Utilización de ejemplificaciones con base en relato de situación. - Utilización de metáfora en la explicación con vinculación a película. - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. - Propuesta docente de utilización de metáfora por parte de los estudiantes para comparar la conceptualización desarrollada. | <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a temas a abordar en la clase. - Intercambio de preguntas y respuestas que orientan la anticipación conceptual del contenido por parte de los estudiantes. - Referencia conceptual del docente a contenidos tratados en clases anteriores. - Lectura de citas y elaboración de definición en relación por parte del docente. <p>Recuperación conceptual por parte del docente de temas tratados en clases anteriores.</p> <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a temas a abordar en la clase. - Intercambio de preguntas y respuestas que orientan la anticipación conceptual del contenido por parte de los estudiantes. - Referencia conceptual del docente a contenidos tratados en clases anteriores. - Lectura de citas y elaboración de definición en relación por parte del docente. | <p>Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forman parte del material.</p> <p>Consigna de trabajo reconocimiento de marcas conceptuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forman parte del material. (lo expresa como clave para la lectura también) <p>Lectura guiada del material por parte del docente a partir de claves de lectura con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enunciación de claves de lectura con recuperación conceptual de autores trabajados y a trabajar. - Vinculación conceptual del docente del tema tratado en la exposición o intercambio con la vida escolar cotidiana. - Recuperación de ideas centrales del autor. <p>Intercambio docente - estudiante sobre las claves de lecturas de textos para la evaluación.</p> | <p>Recuperación conceptual de temas tratados en clases anteriores.</p> <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual (con soporte y lectura).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de ejemplificaciones con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema tratado por parte de los estudiantes. <p>Lectura guiada del material por parte del docente a partir de claves de lectura con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <p>Recuperación de ideas centrales del autor.</p> <p>Recuperación conceptual con intercambio de temas tratados en clases anteriores.</p> | <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia conceptual del docente a contenidos tratados en clases anteriores. - Referencia por parte del docente a la lectura de autores no programados para ampliar línea conceptual. - Vinculación conceptual del docente del tema tratado en la exposición con autores trabajados en clases anteriores. - Utilización de ejemplificaciones por parte del estudiante como reflexión con base en relato de situación. - Utilización de analogía por parte del docente en la explicación con vinculación a película. - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. <p>Lectura guiada del material por parte del docente con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de ejemplificaciones por parte del docente con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes por parte de los estudiantes respecto del tema presentado. <p>Lectura guiada del material por parte del docente a partir de claves de lectura con intercambio y ampliación de conceptualizaciones.</p> <p>Utilización de ejemplificaciones con base en relato de situación.</p> | | |

Tabla 8

Formato instruccional de exposición dialogada con referencia a material audiovisual

| Formato de transmisión o instruccional | Actividades desarrolladas |
|--|---|
| Exposición dialogada de ampliación conceptual con utilización de material audiovisual y ejemplificaciones. | <p>Exposición de encuadre conceptual por parte del docente. Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de analogía para evidenciar proceso. - Recuperación conceptual con intercambio de temas tratados en clases anteriores. - Referencia docente a vinculación entre conceptos tratado en diferentes ejes conceptuales. (2) - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte de material de trabajo. - Utilización de ejemplificaciones con base en el relato de situación.³ - Construcción de esquema de contenido en referencia a la exposición docente - Utilización de analogía en la explicación. - Utilización de metáfora en la explicación. - Utilización de metáfora en la explicación con vinculación a la literatura. - Utilización de metáfora en la explicación con vinculación a película. <p>Exposición dialogada con ejemplificaciones por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente. - Utilización de ejemplificaciones con base en relato de situación. - Exposición dialogada de encuadre conceptual por parte del docente. - Utilización de ejemplificación. (2) <p>Referencia a temas a abordar en clase. Proyección de video como material complementario de encuadre del tema conceptual. Exposición dialogada con ejemplificaciones por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de analogía en la explicación. - Utilización de ejemplificaciones con base en el relato de situación. - Problematización por parte del docente respecto de los aportes realizados por los estudiantes. - Recuperación de ideas centrales del autor. <p>Exposición problematizada del tema por parte del docente con intercambio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problematización por parte del docente respecto de los aportes teóricos trabajados. - Establecimiento de conjetura por parte de los estudiantes en base a material teórico trabajado. - Planteo de hipótesis posible por parte del docente con base en aportes conceptuales de los autores trabajados. - Utilización de ejemplificaciones con base en relato de situación. - Problematización por parte del docente respecto de los aportes teóricos trabajados. - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. (2) <p>Exposición dialogada con ejemplificaciones en referencia al material de lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de esquema de contenido trabajado desde autor. - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado que no forma parte del material de trabajo. - Utilización de metáfora en la explicación con vinculación a película. - Utilización de ejemplificaciones con base en relato de situación. - Exposición dialogada con ejemplificaciones en referencia al material de lectura. - Utilización de ejemplificaciones con base en relato de situación. - Utilización de ejemplificaciones por parte del docente en intercambio con ejemplificaciones utilizadas por los estudiantes con base en relato de situación. - Enunciación de problemática pedagógica por parte del docente en base a discusión conceptual y aportes de la clase. - Proyección de video como material complementario del tema conceptual para planteo de discusión e intercambio al respecto. - Proyección de video como recurso para la discusión. - Utilización de ejemplificaciones por parte del docente en intercambio con ejemplificaciones utilizadas por los estudiantes con base en relato de situación. |

Asignación De Trabajo Grupal A Los Estudiantes Para La Utilización De Los Aportes Conceptuales De

Autores

Tabla 9

Formato instruccional referido a asignación de trabajo grupal de lectura y selección de información

| Formato de transmisión o instruccional | Actividades desarrolladas |
|---|---|
| Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información. | <p>Proceso de trabajo grupal colaborativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consigna de trabajo oral y/o escrita del docente para orientar el trabajo con los materiales aportados respecto del tema. - Exposición e intercambio por parte de los estudiantes de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes. (4) <ul style="list-style-type: none"> - Recuperación de ideas centrales del autor por parte de los estudiantes. - Construcción del docente de esquema de contenidos en el pizarrón en referencia a la exposición. - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado. <ul style="list-style-type: none"> o Explicitación por parte del docente de metáfora utilizada por el autor. o Utilización de analogía en la ejemplificación. o Utilización de ejemplificaciones con base en relato de situación. o Utilización de analogía en la ejemplificación. <p>Referencia a temas a abordar en la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consigna - Consigna de trabajo oral y/o escrita del docente para orientar el trabajo con los materiales aportados respecto del tema. - Enunciación de claves de lectura con recuperación conceptual de autores trabajados y a trabajar. - Proceso de trabajo grupal colaborativo. <p>Construcción de esquema de contenido trabajado desde autor. Exposición e intercambio por parte de los estudiantes de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de cita y elaboración de definición en relación. - Vinculación conceptual por parte del docente del tema tratado en la exposición o intercambio con la vida escolar cotidiana. |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> o Utilización de metáforas en la ejemplificación con vinculación a la literatura. <p>Vinculación conceptual del docente en referencia a conceptos tratados como objetivo del trayecto propuesto en la materia.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Vinculación conceptual por parte del docente de los autores tratados en la actividad propuesta. <p>Exposición e intercambio por parte de los estudiantes de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Construcción de esquema de contenido trabajado desde autor. – Utilización de ejemplificación por parte del docente con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema presentado por los estudiantes. (2) – Vinculación conceptual de los estudiantes, con intervención del docente, de los temas tratados en la exposición o intercambio con la vida escolar cotidiana. <p>Vinculación conceptual del docente del tema tratado en la exposición o intercambio con la vida escolar cotidiana.</p> |
|--|---|

Tabla 10

Formato instruccional de asignación de trabajo grupal con cuestionario guía

| Formato de transmisión o instruccional | Actividades desarrolladas |
|--|---|
| <p>Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información en base a cuestionario para elaboración de definición.</p> <p>Proceso de trabajo grupal colaborativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Consigna de trabajo oral y/o escrita del docente para orientar el trabajo con los materiales aportados respecto del tema. <p>Exposición e intercambio por parte de los estudiantes de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconstrucción conceptual por parte del docente respecto de los aportes teóricos trabajados por los estudiantes. – Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado. <ul style="list-style-type: none"> – Construcción del docente de esquema de contenido en el pizarrón en referencia a la exposición. | <p>Consigna oral del docente para orientar claves de observación a la proyección de video respecto del tema.</p> <p>Proyección de video como texto de análisis. (2)</p> <p>Consigna de trabajo oral y/o escrita del docente para orientar el trabajo con los materiales aportados respecto del tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comparación de diferentes materiales (video y texto; continuidades y rupturas). <p>Exposición e intercambio por parte de los estudiantes de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reelaboración conceptual por parte de las alumnas a partir del material trabajado con intervención docente. – Utilización de analogía en la explicación. – Vinculación conceptual con intervención docente de los temas tratados en la exposición intercambio con la vida cotidiana escolar. – Ejemplificaciones desde la conceptualización. <p>Exposición e intercambio por parte de los estudiantes de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vinculación conceptual con intervención docente de los temas tratados en la exposición intercambio con la vida cotidiana escolar. <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de metáfora en la explicación con vinculación a película. • Utilización de ejemplificación por parte del estudiante. (2) • Utilización de ejemplificación por parte del estudiante en referencia a ejemplificación anterior. • Referencia docente a vinculación con conceptos tratados • Utilización de ejemplificación con base en relato de situación. • Enunciación de problemática pedagógica por parte del docente en base a discusión conceptual y aportes de la clase. • Enunciación de problemática pedagógica por parte del docente en base a discusión conceptual y aportes de la clase. <p>Intercambio docente – estudiante sobre las condiciones de la evaluación.</p> <p>Proceso de trabajo grupal colaborativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Consigna de trabajo escrita del docente para orientar el trabajo con los materiales aportados respecto del tema. <p>Intercambio docente-estudiante sobre orientación a la construcción de problemáticas educativas en base a situaciones actuales para el análisis en clave conceptual.</p> |

Tabla 11

Formato instruccional de asignación de trabajo grupal para la producción de texto

| Formato de transmisión o instruccional | Actividades desarrolladas |
|---|---------------------------|
| <p>Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información para la producción de texto escrito.</p> <p>Consigna de trabajo oral y/o escrita del docente para orientar el trabajo con los materiales aportados respecto del tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Consigna. <p>Exposición e intercambio por parte de los estudiantes de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Utilización de analogía teórica que evoca tema tratado por parte del estudiante. <p>Exposición e intercambio por parte de los estudiantes de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Enunciación de problemática pedagógica por parte del docente en base a discusión conceptual y aportes de la clase. <p>Intercambio docente estudiante sobre las claves de lectura de los textos para la evaluación.</p> | |

Intercambio Docente Estudiantes Respecto De Los Procesos De Producción Conceptual De Los Estudiantes

Tabla 12

Formato instruccional de intercambio docente estudiante a partir de consignas

| Formato de transmisión o instruccional | Actividades desarrolladas |
|--|--|
| Intercambio docente estudiante respecto a la interpretación conceptual de autores a partir de consignas. | <p>Consigna</p> <p>Intercambio docente-estudiante respecto a la interpretación conceptual de autores del material otorgado a partir de claves de lectura y análisis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconstrucción conceptual por parte del docente respecto de los aportes teóricos realizados por los estudiantes. - Establecimiento de hipótesis por parte de los estudiantes en base a material teórico trabajado. - Utilización de ejemplificaciones por parte del docente con base en relato de situación. <p>Intercambio de preguntas y respuestas que dan lugar a la interpretación conceptual del contenido por parte de los estudiantes a partir de claves de lectura y análisis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planteo de hipótesis de investigación de cátedra por parte del docente con base en el tema tratado para discusión y definición con los estudiantes. - Referencia por parte del docente a lectura de autores no programados para ampliar línea conceptual. - Utilización de ejemplificaciones por parte del docente con base en relato de situación. <p>Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado.</p> |

Tabla 13

Formato instruccional de intercambio docente estudiante respecto del proceso de problematización de la realidad

| Formato de transmisión o instruccional | Actividades desarrolladas |
|---|---|
| Intercambio docente estudiante respecto al proceso de problematización de la realidad para la producción de texto de análisis e interpretación. | <p>Intercambio docente estudiante respecto a categorías conceptuales utilizadas como respuesta a la evaluación.</p> <p>Intercambio docente estudiante respecto a categorías conceptuales utilizadas como desarrollo de análisis de la problemática escolar, respuesta a la evaluación.</p> <p>Intercambio docente-estudiante sobre las normas de presentación a la evaluación final a partir de lectura de consignas.</p> |

Tabla 14

Formato instruccional de intercambio docente estudiante respecto del proceso de producción de trabajo final

| Formato de transmisión o instruccional | Actividades desarrolladas |
|---|--|
| Intercambio docente estudiante respecto al proceso mejora en la producción de texto de análisis e interpretación. | <p>Anticipación al intercambio respecto del formato de la producción para la evaluación.</p> <p>Intercambio docente-estudiante sobre el formato de la producción para la evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intercambio docente estudiante sobre las normas de producción escrita para el desarrollo de la evaluación. - Consigna. - Intercambio docente estudiante sobre orientación a la construcción de problemáticas educativas en base a situaciones actuales para el análisis en clave conceptual. <p>Intercambio docente – estudiantes sobre las claves de lectura de los textos para la evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intercambio docente – estudiantes sobre categorías de análisis posibles que se desprenden de la lectura de los textos para la evaluación. <p>Intercambio docente – estudiantes sobre las claves de lectura de los textos para la evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intercambio docente – estudiantes sobre categorías de análisis posibles que se desprenden de la lectura de los textos para la evaluación. <p>Intercambio docente estudiante sobre claves del proceso de escritura de textos para la evaluación.</p> <p>Orientación del docente respecto de la utilización de cita de autor por parte del estudiante en el proceso de escritura para la evaluación.</p> |

Formato de procesamiento de la información

Tabla 15*Acciones propuestas por los docentes que habilitan cierto procesamiento cognitivo*

| Acción docente | Procesamiento cognitivo |
|--|---|
| AccDoc - Construcción de esquema de contenido en el pizarrón en referencia al tema de exposición por parte del docente. | representar |
| AccDoc - Enunciación de claves de lectura con recuperación conceptual de autores por parte del docente. | identificar y recuperar. |
| AccDoc - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema que no forma parte del material de trabajo por parte del docente. | identificar, recuperar y combinar |
| AccDoc - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado por parte del docente. | identificar, recuperar y generalizar |
| AccDoc - Exposición de encuadre conceptual por parte del docente. | identificar, recuperar y generalizar |
| AccDoc - Indicación de temas y lecturas específicos del programa presentado por parte del del docente. | identificar, recuperar |
| AccDoc - Lectura de cita y elaboración de definición en relación por parte del docente. | identificar, recuperar, parafrasear y generalizar |
| AccDoc - Recuperación de ideas centrales del autor por parte del docente. | identificar, recuperar y generalizar |
| AccDoc - Referencia a lectura de autores no programados para ampliar línea conceptual por parte del docente. | identificar, recuperar y generalizar |
| AccDoc - Referencia a temas a abordar en la clase por parte del docente. | identificar |
| AccDoc - Vinculación conceptual de los autores a abordar en próximas clases en la exposición por parte del docente. | identificar, recuperar, generalizar e integrar |
| AccDoc - Intercambio docente-estudiante sobre orientación a la construcción de problemáticas educativas en base a situaciones actuales para el análisis en clave conceptual. | discriminar, seleccionar, hallar coherencia |

| | |
|--|---|
| AccDoc - Lectura guiada de fichas técnicas de escritura por parte del docente. | focalizar, seleccionar |
| AccDoc - Lectura guiada de fichas técnicas de lectura por parte del docente. | focalizar, seleccionar |
| AccDoc - Problemátización pedagógica en base a discusión conceptual y aportes de estudiantes por parte del docente. | discriminar, focalizar, seleccionar, hallar coherencia |
| AccDoc - Proyección de video como material complementario del tema conceptual por parte del docente. | focalizar, discriminar, seleccionar, hallar coherencia, analizar |
| AccDoc - Recuperación conceptual a partir de intercambio con estudiantes de temas tratados en clases anteriores por parte del docente. | recuperar, identificar, discriminar, seleccionar, hallar coherencia |
| AccDoc - Recuperación de temas tratados en clases anteriores por parte del docente. | recuperar, identificar, discriminar, seleccionar, hallar coherencia |
| AccDoc - Vinculación conceptual de los autores tratados en la exposición con temas ya abordados por parte del docente. | recuperar, identificar, discriminar, hallar coherencia |
| AccDoc - Explicitación de metáfora utilizada por el autor por parte del docente. | ilustrar |
| AccDoc - Referencia a vinculación práctica con conceptos tratados por parte del docente. | explicar |
| AccDoc - Utilización de analogía en la ejemplificación por parte del docente. | ejemplificar con evidencia |
| AccDoc - Utilización de analogía en la explicación por parte del docente. | explicar con evidencia |
| AccDoc - Utilización de ejemplificación con base en el relato de situación que elucida la explicación por parte del docente . | ejemplificación con evidencia |
| AccDoc - Utilización de metáfora comparativa estructural en la exposición por parte del docente. | ilustrar |
| AccDoc - Utilización de metáfora comparativa funcional en la exposición por parte del docente. | ilustrar |

| | |
|---|--|
| AccDoc - Vinculación conceptual de los temas tratados en la exposición con la vida cotidiana escolar por parte del docente. | explicar |
| AccDoc - Intercambio docente-estudiante sobre las condiciones de producción de los diferentes procesos encarados por la cátedra para verificar la aplicación de lo trabajado. | planear, producir |
| AccDoc - Orientación al estudiante respecto de la utilización de cita de autor en el proceso de escritura para la aplicación de lo aprendido por parte del docente. | generar, producir |
| AccDoc - Planteo de hipótesis de investigación de cátedra para discusión y definición a los estudiantes con base en el tema tratado por parte del docente. | inferir, atribuir, revisar, criticar |
| AccDoc - Planteo de hipótesis posible con base en aportes conceptuales de los autores trabajados por parte del docente. | categorizar, inferir, atribuir |
| AccDoc - Reconstrucción conceptual de los aportes teóricos realizados por los estudiantes por parte del docente. | categorizar, inferir, esquematizar |
| AccDoc - Utilización de ejemplificación con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema por parte del docente. | inferir, contrastar, atribuir, criticar, generar |
| AccDoc - Utilización de ejemplificación en intercambio con ejemplificaciones utilizadas por los estudiantes con base en relato de situación que elucidan explicaciones por parte del docente. | inferir, contrastar, atribuir, criticar, generar, producir |

Nota. La relación de las acciones docentes con los procesos cognitivos se establece con el aporte realizado por Anderson et al (2014). El orden de las acciones está dado por el procesamiento que habilitan.

Formato De Procesamiento Ligado A La “Exposición Dialogada Por Parte Del Docente Con Reseña Conceptual”

Tabla 16

Tipo de procesamiento cognitivo según propuesta de exposición dialogada

| Formato de interacción con el contenido | Tarea desarrollada en el segmento de clase | Procesamientos cognitivos que se habilitan |
|---|--|--|
|---|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| <p>Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual.</p> | <p>Exposición dialogada de encuadre conceptual en referencia a textos.</p> | <p>Identificar (reconocimiento de datos) Recuperar (interrogación sobre datos) Parafrasear Abstraer o generalizar (extracción de datos principales) Representar (diagrama propio o ajeno) Hallar coherencia e integrar (resumen de un pasaje) Discriminar o distinguir (determinar puntos principales) Focalizar o seleccionar (determinación de datos más importantes para una resolución) Llevar a cabo (ejecución de procedimiento conocido) Usar (selección de pasos para la forma correcta) Hallar coherencia (presentación de resumen) Analizar y estructurar (cuál de las jerarquías corresponde a la mejor organización del pasaje)</p> |
| | <p>Exposición dialogada de ampliación conceptual con utilización de material audiovisual y ejemplificaciones.</p> | <p>Identificar (reconocimiento de datos) Recuperar (interrogación sobre datos) Parafrasear Abstraer o generalizar (extracción de datos principales) Representar (diagrama propio o ajeno) Hallar coherencia e integrar (resumen de un pasaje) Discriminar o distinguir (determinar puntos principales) Categorizar (búsqueda de concepto o situación para un ejemplo o situación) Inferir (extraer conclusión lógica: actividades de finalización, analogía o rareza) Ilustrar (ejemplificación)</p> |

Formato De Procesamiento Ligado A La “Asignación De Trabajo Grupal A Los Estudiantes Para La Utilización De Los Aportes Conceptuales De Autores”

Tabla 17

Tipo de procesamiento cognitivo según asignación de trabajo grupal

| Formato de interacción con el contenido | Tarea desarrollada en el segmento de clase | Procesamientos cognitivos que se habilitan |
|---|--|---|
| <p>Asignación de trabajo grupal a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales de autores.</p> | <p>Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información.</p> | <p>Identificar (reconocimiento de datos) Recuperar (interrogación sobre datos) Parafrasear Abstraer o generalizar (extracción de datos principales) Representar (diagrama propio o ajeno) Hallar coherencia e integrar (resumen de un pasaje) Discriminar o distinguir (determinar puntos principales) Focalizar o seleccionar (determinación de datos más importantes para una resolución)</p> |

Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información en base a cuestionario para elaboración de definición.

Usar (selección de pasos para la forma correcta)
Hallar coherencia (presentación de resumen)
Analizar y estructurar (cuál de las jerarquías corresponde a la mejor organización del pasaje)
Categorizar (búsqueda de concepto o situación para un ejemplo o situación)
Contrastar – esquematizar – combinar (mostrar como una situación se corresponde con otra)
Atribuir (descripción de motivos de una situación)
Ilustrar (ejemplificación)
Ejemplificar con evidencia (selección del ejemplo más adecuado)

Explicar (construir modelos de sistemas)
Identificar (reconocimiento de datos)
Recuperar (interrogación sobre datos)
Parfrasear
Abstractar o generalizar (extracción de datos principales)
Discriminar o distinguir (determinar puntos principales)
Focalizar o seleccionar (determinación de datos más importantes para una resolución)

Usar (selección de pasos para la forma correcta)
Hallar coherencia (presentación de resumen)
Analizar y estructurar (cuál de las jerarquías corresponde a la mejor organización del pasaje)
Categorizar (búsqueda de concepto o situación para un ejemplo o situación)
Contrastar – esquematizar – combinar (mostrar como una situación se corresponde con otra)
Atribuir (descripción de motivos de una situación)
Ilustrar (ejemplificación)
Ejemplificar con evidencia (selección del ejemplo más adecuado)

Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información para la producción de texto escrito.

Explicar (construir modelos de sistemas)
Identificar (reconocimiento de datos)
Recuperar (interrogación sobre datos)
Parfrasear
Abstractar o generalizar (extracción de datos principales)
Representar (diagrama propio o ajeno)
Hallar coherencia e integrar (resumen de un pasaje)
Discriminar o distinguir (determinar puntos principales)
Focalizar o seleccionar (determinación de datos más importantes para una resolución)

Usar (selección de pasos para la forma correcta)
Hallar coherencia (presentación de resumen)
Analizar y estructurar (cuál de las jerarquías corresponde a la mejor organización del pasaje)

Categorizar (búsqueda de concepto o situación para un ejemplo o situación)
Atribuir (descripción de motivos de una situación)
Ilustrar (ejemplificación)
Ejemplificar con evidencia (selección del ejemplo más adecuado)
Explicar (construir modelos de sistemas)

Formato De Procesamiento Ligado A La “Intercambio Docente Estudiantes Respecto De Los Procesos De Producción Conceptual De Los Estudiantes”.

Tabla 18

Procesamiento cognitivo según propósito de intercambio

| Formato de interacción con el contenido | Tarea desarrollada en el segmento de clase | Procesamientos cognitivos que se habilitan |
|---|---|---|
| Intercambio docente estudiantes respecto de los procesos de producción conceptual de los estudiantes. | Intercambio docente alumno respecto a la interpretación conceptual de autores a partir de consigna. | <p>Identificar (reconocimiento de datos) Recuperar (interrogación sobre datos) Parafrasear Abstraer o generalizar (extracción de datos principales) Representar (diagrama propio o ajeno) Hallar coherencia e integrar (resumen de un pasaje) Discriminar o distinguir (determinar puntos principales) Focalizar o seleccionar (determinación de datos más importantes para una resolución) Usar (selección de pasos para la forma correcta) Hallar coherencia (presentación de resumen) Analizar y estructurar (cuál de las jerarquías corresponde a la mejor organización del pasaje) Categorizar (búsqueda de concepto o situación para un ejemplo o situación) Inferir (extraer conclusión lógica: actividades de finalización, analogía o rareza) Contrastar – esquemmatizar – combinar (mostrar como una situación se corresponde con otra) Atribuir (descripción de motivos de una situación) Revisar (determinar efectividad en procedimiento) Criticar (detectar procedimiento en base a estándares) Ilustrar (ejemplificación) Ejemplificar con evidencia (selección del ejemplo más adecuado) Explicar (construir modelos de sistemas)</p> |

| | |
|---|--|
| Intercambio docente alumno respecto al proceso de problematización de la realidad para la producción de texto de análisis e interpretación. | Discriminar o distinguir (determinar puntos principales) Focalizar o seleccionar (determinación de datos más importantes para una resolución) Usar (selección de pasos para la forma correcta) Hallar coherencia (presentación de resumen) Analizar y estructurar (cuál de las jerarquías corresponde a la mejor organización del pasaje) Ilustrar (ejemplificación) Ejemplificar con evidencia (selección del ejemplo más adecuado) Explicar (construir modelos de sistemas) |
| Intercambio docente alumno respecto al proceso mejora en la producción de texto de análisis e interpretación. | Identificar (reconocimiento de datos) Recuperar (interrogación sobre datos) Parafrasear Abstraer o generalizar (extracción de datos principales) Representar (diagrama propio o ajeno) Hallar coherencia e integrar (resumen de un pasaje) |

Tabla 19

Acciones docentes agrupadas por el proceso mental que habilitan "abstracción"

| Acción docente | Procesamiento cognitivo | Proceso mental |
|--|--------------------------------------|-----------------------|
| AccDoc - Construcción de esquema de contenido en el pizarrón en referencia al tema de exposición por parte del docente. | representar | Abstracción |
| AccDoc - Enunciación de claves de lectura con recuperación conceptual de autores por parte del docente. | identificar y recuperar | Abstracción |
| AccDoc - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema que no forma parte del material de trabajo por parte del docente. | identificar, recuperar y combinar | Abstracción |
| AccDoc - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado por parte del docente. | identificar, recuperar y generalizar | Abstracción |
| AccDoc - Exposición de encuadre conceptual por parte del docente. | identificar, recuperar y generalizar | Abstracción |

| | | |
|---|---|-------------|
| AccDoc - Indicación de temas y lecturas específicos del programa presentado por parte del del docente. | identificar, recuperar | Abstracción |
| AccDoc - Lectura de cita y elaboración de definición en relación por parte del docente. | identificar, recuperar, parafrasear y generalizar | Abstracción |
| AccDoc - Recuperación de ideas centrales del autor por parte del docente. | identificar, recuperar y generalizar | Abstracción |
| AccDoc - Referencia a lectura de autores no programados para ampliar línea conceptual por parte del docente. | identificar, recuperar y generalizar | Abstracción |
| AccDoc - Referencia a temas a abordar en la clase por parte del docente. | identificar | Abstracción |
| AccDoc - Vinculación conceptual de los autores a abordar en próximas clases en la exposición por parte del docente. | identificar, recuperar, generalizar e integrar | Abstracción |

Tabla 20

Acciones docentes agrupadas por el proceso mental que habilitan "atención plena"

| Acción docente | Procesamiento cognitivo | Proceso mental |
|---|--------------------------------------|-----------------------|
| AccDoc - Intercambio docente-estudiante sobre las condiciones de producción de los diferentes procesos encarados por la cátedra para verificar la aplicación de lo trabajado. | planear, producir | Atención plena |
| AccDoc - Orientación al estudiante respecto de la utilización de cita de autor en el proceso de escritura para la aplicación de lo aprendido por parte del docente. | generar, producir | Atención plena |
| AccDoc - Planteo de hipótesis de investigación de cátedra para discusión y definición a los estudiantes con base en el tema tratado por parte del docente. | inferir, atribuir, revisar, criticar | Atención plena |
| AccDoc - Planteo de hipótesis posible con base en aportes conceptuales de los autores trabajados por parte del docente. | categorizar, inferir, atribuir | Atención plena |

| | | |
|---|--|----------------|
| AccDoc - Reconstrucción conceptual de los aportes teóricos realizados por los estudiantes por parte del docente. | categorizar, inferir, esquematizar | Atención plena |
| AccDoc - Utilización de ejemplificación con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema por parte del docente. | inferir, contrastar, atribuir, criticar, generar | Atención plena |
| AccDoc - Utilización de ejemplificación en intercambio con ejemplificaciones utilizadas por los estudiantes con base en relato de situación que elucidan explicaciones por parte del docente. | inferir, contrastar, atribuir, criticar, generar, producir | Atención plena |

Tabla 21

Acciones docentes agrupadas por el proceso mental que habilitan "abstracción consciente"

| Acción docente | Procesamiento cognitivo | Proceso mental |
|--|---|------------------------|
| AccDoc - Intercambio docente-estudiante sobre orientación a la construcción de problemáticas educativas en base a situaciones actuales para el análisis en clave conceptual. | discriminar, seleccionar, hallar coherencia | Abstracción consciente |
| AccDoc - Lectura guiada de fichas técnicas de escritura por parte del docente. | focalizar, seleccionar | Abstracción consciente |
| AccDoc - Lectura guiada de fichas técnicas de lectura por parte del docente. | focalizar, seleccionar | Abstracción consciente |
| AccDoc - Problematización pedagógica en base a discusión conceptual y aportes de estudiantes por parte del docente. | discriminar, focalizar, seleccionar, hallar coherencia | Abstracción consciente |
| AccDoc - Proyección de video como material complementario del tema conceptual por parte del docente. | focalizar, discriminar, seleccionar, hallar coherencia, analizar | Abstracción consciente |
| AccDoc - Recuperación conceptual a partir de intercambio con estudiantes de temas tratados en clases anteriores por parte del docente. | recuperar, identificar, discriminar, seleccionar, hallar coherencia | Abstracción consciente |

| | | |
|--|---|------------------------|
| AccDoc - Recuperación de temas tratados en clases anteriores por parte del docente. | recuperar, identificar, discriminar, seleccionar, hallar coherencia | Abstracción consciente |
| AccDoc - Vinculación conceptual de los autores tratados en la exposición con temas ya abordados por parte del docente. | recuperar, identificar, discriminar, hallar coherencia | Abstracción consciente |

Tabla 22

Acciones docentes agrupadas por el proceso mental que habilitan "analogías y metáforas"

| Acción docente | Procesamiento cognitivo | Proceso mental |
|---|--------------------------------|-----------------------|
| AccDoc - Explicitación de metáfora utilizada por el autor por parte del docente. | ilustrar | Analogías y metáforas |
| AccDoc - Referencia a vinculación práctica con conceptos tratados por parte del docente. | explicar | Analogías y metáforas |
| AccDoc - Utilización de analogía en la ejemplificación por parte del docente. | ejemplificar con evidencia | Analogías y metáforas |
| AccDoc - Utilización de analogía en la explicación por parte del docente. | explicar con evidencia | Analogías y metáforas |
| AccDoc - Utilización de ejemplificación con base en el relato de situación que elucida la explicación por parte del docente . | ejemplificación con evidencia | Analogías y metáforas |
| AccDoc - Utilización de metáfora comparativa estructural en la exposición por parte del docente. | ilustrar | Analogías y metáforas |
| AccDoc - Utilización de metáfora comparativa funcional en la exposición por parte del docente. | ilustrar | Analogías y metáforas |
| AccDoc - Vinculación conceptual de los temas tratados en la exposición con la vida cotidiana escolar por parte del docente. | explicar | Analogías y metáforas |

Análisis De Coocurrencias Para Definir Tipos De Actividades Y Secuenciación

Tabla 23*Relación segmento de clase con tipo de tarea o formato instruccional*

| Tipo de formato instruccional o tarea | Total Segmentos de clase |
|--|---------------------------------|
| Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual | 16 |
| Asignación de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales | 7 |
| Intercambio docente-estudiante respecto de los procesos de construcción de la producción conceptual de los estudiantes | 7 |
| Totales | 30 |

Tabla 24*Cocurrencia de actividades docentes propuesta por tarea o formato instruccional*

| | Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual Citas=163; Códigos=13 | Asignación de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales Citas=154; Códigos=8 | Intercambio docente-estudiante respecto de los procesos de construcción de la producción conceptual de los estudiantes Citas=57; Códigos=8 | Totales |
|---|---|---|---|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Utilización de ejemplificación con base en el relato de situación que elucida la explicación por parte del docente. Citas=24 | 15 | 8 | 1 | 24 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Indicación de consigna de trabajo como acción a realizar por los estudiantes con el material propuesto por parte del docente. Citas=18 | 6 | 11 | 1 | 18 |

| | | | | |
|--|---|---|---|----|
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Construcción de esquema de contenido en el pizarrón en referencia al tema de exposición por parte del docente. Citas=10 | 4 | 6 | 0 | 10 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema que no forma parte del material de trabajo por parte del docente. Citas=8 | 8 | 0 | 0 | 8 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Vinculación conceptual de los temas tratados en la exposición con la vida cotidiana escolar por parte del docente. Citas=8 | 3 | 5 | 0 | 8 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Problemátización pedagógica en base a discusión conceptual y aportes de estudiantes por parte del docente. Citas=7 | 4 | 3 | 0 | 7 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Utilización de metáfora comparativa estructural en la exposición por parte del docente. Citas=7 | 5 | 2 | 0 | 7 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema tratado por parte del docente. Citas=6 | 0 | 5 | 1 | 6 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Referencia a temas a abordar en la clase por parte del docente. Citas=6 | 3 | 3 | 0 | 6 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Intercambio docente-estudiante sobre las condiciones de producción de los diferentes procesos encarados por la cátedra para verificar la aplicación de lo trabajado. Citas=6 | 0 | 1 | 4 | 5 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Lectura de cita y elaboración de definición en relación por parte del docente. Citas=5 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Recuperación conceptual a partir de intercambio con estudiantes de temas tratados en clases anteriores por parte del docente. Citas=5 | 5 | 0 | 0 | 5 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Utilización de analogía en la explicación por parte del docente. Citas=5 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Utilización de ejemplificación con base en el relato de situación para la apertura de interrogantes respecto del tema por parte del docente. Citas=5 | 2 | 3 | 0 | 5 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Orientación al estudiante respecto de la utilización de cita de autor en el proceso de escritura para la aplicación de lo aprendido por parte del docente. Citas=4 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Proyección de video como material complementario del tema conceptual por parte del docente. Citas=4 | 2 | 2 | 0 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Utilización de analogía en la ejemplificación por parte del docente. Citas=4 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Vinculación conceptual de los autores tratados en la exposición con temas ya abordados por parte del docente. Citas=4 | 3 | 1 | 0 | 4 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Recuperación de ideas centrales del autor por parte del docente. Citas=3 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Utilización de metáfora comparativa funcional en la exposición por parte del docente. Citas=3 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Enunciación de claves de lectura con recuperación conceptual de autores por parte del docente. Citas=6 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Explicitación de metáfora utilizada por el autor por parte del docente. Citas=2 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Exposición de encuadre conceptual por parte del docente. Citas=2 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Intercambio docente-estudiante sobre orientación a la construcción de problemáticas educativas en base a situaciones actuales para el análisis en clave conceptual. Citas=2 | 0 | 1 | 1 | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Reconstrucción conceptual de los aportes teóricos realizados por los estudiantes por parte del docente. Citas=2 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Referencia a lectura de autores no proCitasamados para ampliar línea conceptual por parte del docente. Citas=2 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Utilización de ejemplificación en intercambio con ejemplificaciones utilizadas por los estudiantes con base en relato de situación que elucidan explicaciones por parte del docente. Citas=2 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Vinculación conceptual de los autores a abordar en próximas clases en la exposición por parte del docente. Citas=3 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Lectura guiada de fichas técnicas de escritura por parte del docente. Citas=1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Lectura guiada de fichas técnicas de lectura por parte del docente. Citas=1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccDoc - Planteo de hipótesis de investigación de cátedra para discusión y definición a los estudiantes con base en el tema tratado por parte del docente. Citas=1 | 0 | 0 | 1 | 1 |

| | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|------------|
| ● AccDoc - Planteo de hipótesis posible con base en aportes conceptuales de los autores trabajados por parte del docente. Citas=1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| ● AccDoc - Recuperación de temas tratados en clases anteriores por parte del docente. Citas=1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| ● AccDoc - Referencia a vinculación práctica con conceptos tratados por parte del docente. Citas=1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| ● AccDoc - Indicación de temas y lecturas específicos del proCitasama presentado por parte del del docente. Citas=1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Totales | 84 | 65 | 14 | 163 |

Tabla 25

Coocurrencia entre consignas y la tarea o formato instruccional

| | Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual Citas=163; Códigos=13 | Asignación de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales Citas=154; Códigos=8 | Intercambio docente-estudiante respecto de los procesos de construcción de la producción conceptual de los estudiantes Citas=57; Códigos=8 | Totales |
|---|---|---|---|----------------|
| ● Consigna se orienta a la argumentación Citas=8 | 0 | 7 | 1 | 8 |
| ● Consigna se orienta a la autorregulación del trabajo Citas=2 | 1 | 0 | 1 | 2 |

| | | | | |
|--|----------|-----------|----------|-----------|
| ● Consigna se orienta a la conclusión o trabajo de síntesis Citas=2 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| ● Consigna se orienta a la confrontación Citas=1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| ● Consigna se orienta a la contraargumentación Citas=0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ● Consigna se orienta a la explicitación Citas=3 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| ● Consigna se orienta a la información Citas=5 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| ● Consigna se orienta a la justificación Citas=0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ● Consigna se orienta a la recuperación de lo trabajado Citas=6 | 1 | 4 | 1 | 6 |
| ● Consigna se orienta a la síntesis o resumen Citas=1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| ● Consigna se orienta a las distintas tentativas Citas=1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Totales | 8 | 18 | 3 | 29 |

Tabla 26

Coocurrencia de tipos de actividad mental y segmento de clase

| Tipo de operación mental | Total Segmentos de clase |
|--|---------------------------------|
| Abstracción Citas=85; Códigos=14 | 85 |
| Atención plena Citas=36; Códigos=13 | 36 |
| Abstracción consciente Citas=40; Códigos=11 | 40 |
| Analogías y metáforas Citas=67; Códigos=11 | 67 |

Totales

228

Tabla 27*Coocurrencia de operaciones mentales y tareas o formatos de instrucción*

| | Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual Citas=163; Códigos=13 | Asignación de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales Citas=154; Códigos=8 | Intercambio docente-estudiante respecto de los procesos de construcción de la producción conceptual de los estudiantes Citas=57; Códigos=8 | Totales |
|---|---|---|---|----------------|
| Abstracción Citas=52; Códigos=11 | 26 | 18 | 2 | 46 |
| Atención plena Citas=36; Códigos=13 | 9 | 11 | 15 | 35 |
| Abstracción consciente Citas=25; Códigos=8 | 17 | 7 | 1 | 25 |
| Analogías y metáforas Citas=54; Códigos=8 | 30 | 23 | 1 | 54 |
| Totales | 82 | 59 | 19 | 160 |

Tabla 28*Coocurrencia de acciones de estudiantes y tarea o modelo instruccional*

| | Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual Citas=163; Códigos=13 | Asignación de trabajo grupal colaborativo a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales Citas=154; Códigos=8 | Intercambio docente-estudiante respecto de los procesos de construcción de la producción conceptual de los estudiantes Citas=57; Códigos=8 | Totales |
|--|---|---|---|----------------|
|--|---|---|---|----------------|

| | | | | |
|--|---|----|---|----|
| ● AccEst - Establecimiento de conjetura en base a material trabajado por parte de los alumnos. Citas=2 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| ● AccEst - Establecimiento de hipótesis en base a material trabajado por parte de los alumnos. Citas=3 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| ● AccEst - Exposición e intercambio de interpretaciones conceptuales trabajada desde autores por parte de los estudiantes. Citas=7 | 0 | 7 | 0 | 7 |
| ● AccEst - Exposición e intercambio de los conceptos centrales trabajados con apoyo de los docentes por parte de los estudiantes. Citas=11 | 0 | 11 | 0 | 11 |
| ● AccEst - Intercambio de preguntas y respuestas que dan lugar a la interpretación conceptual del contenido a partir de claves de lectura y análisis por parte de los estudiantes. Citas=3 | 2 | 0 | 1 | 3 |
| ● AccEst - Intercambio de preguntas y respuestas que orientan la anticipación conceptual del contenido por parte de los estudiantes. Citas=1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| ● AccEst - Intercambio estudiante-docente respecto de reflexiones conceptuales realizadas sobre categorías que aportan los autores. Citas=2 | 1 | 0 | 1 | 2 |

| | | | | |
|--|---|----|---|----|
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccEst - Intercambio estudiante-docente sobre claves de lectura y categorías de análisis posibles que se desprenden de la lectura de los textos para la aplicación de lo aprendido. Citas=7 | 1 | 1 | 5 | 7 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccEst - Intercambio estudiante-docente sobre claves para el proceso de problematización de la realidad educativa que habilitará escritura de textos de aplicación de lo aprendido. Citas=2 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccEst - Intercambio grupal estudiante-docente sobre claves para el proceso de problematización de la realidad educativa que habilitará el proceso de análisis para la aplicación de lo aprendido. Citas=3 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccEst - Recuperación de ideas centrales del autor por parte de los estudiantes. Citas=19 | 8 | 10 | 1 | 19 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccEst - Reelaboración conceptual del material trabajado con intervención docente por parte de los estudiantes. Citas=3 | 0 | 2 | 1 | 3 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● AccEst - Utilización de analogía en la explicación por parte de los estudiantes. Citas=1 | 1 | 0 | 0 | 1 |

| | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ● AccEst - Utilización de autoexplicación reflexiva con base en relato de situación por parte de los estudiantes. Citas=8 | 1 | 4 | 3 | 8 |
| ● AccEst - Utilización de ejemplificación por parte del estudiante. Citas=4 | 1 | 3 | 0 | 4 |
| Totales | 17 | 43 | 16 | 76 |

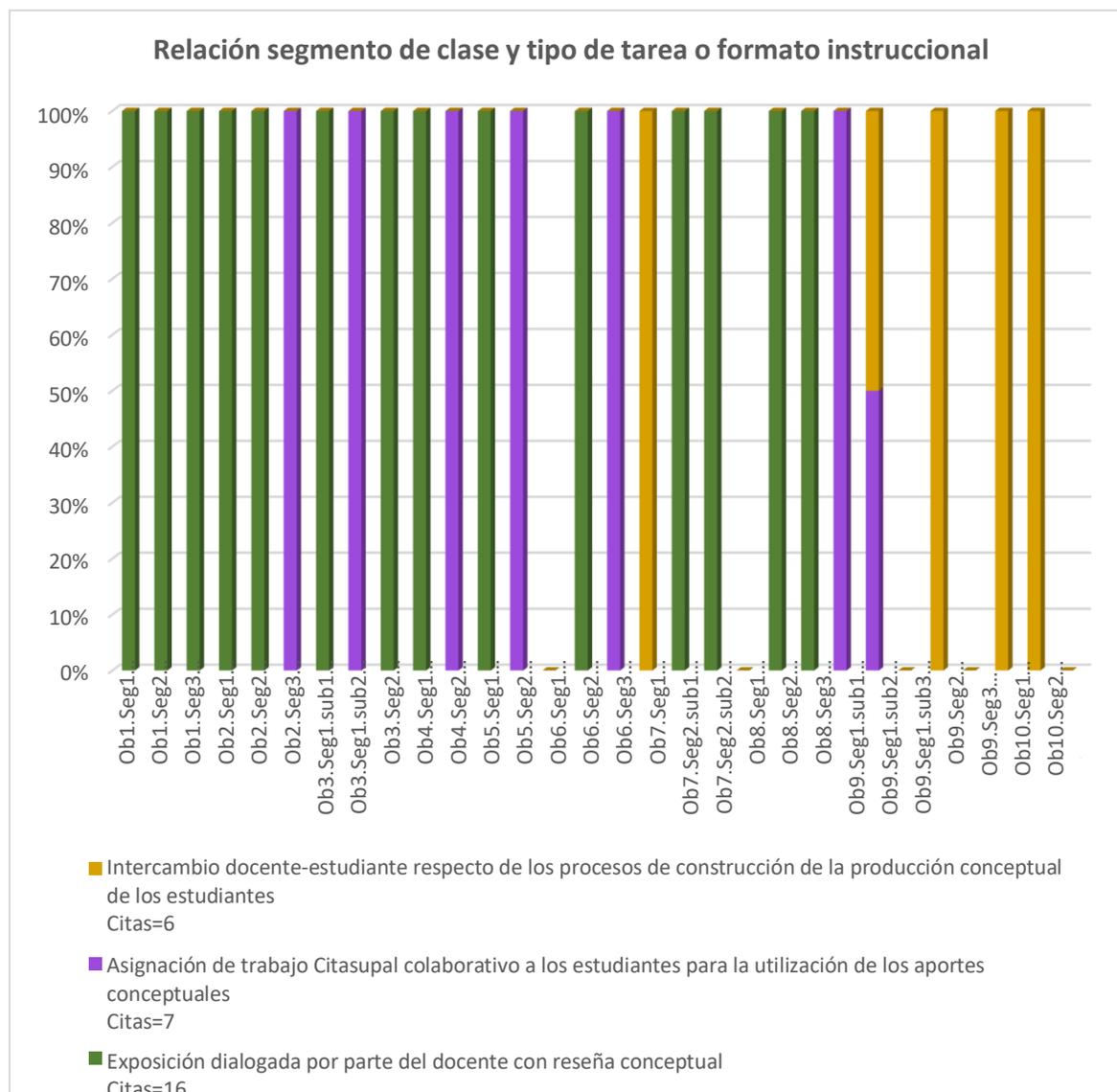
Anexo B

Figuras

Resultados

Figura 1

Cocurrencia entre segmento de clase y tarea o formato instruccional



Nota. La figura muestra la tarea o formato instruccional predominante en cada segmento de clase y permite ver la secuencia de organización.

Figura 2

Coocurrencia entre actividad docente con tarea o formato instruccional

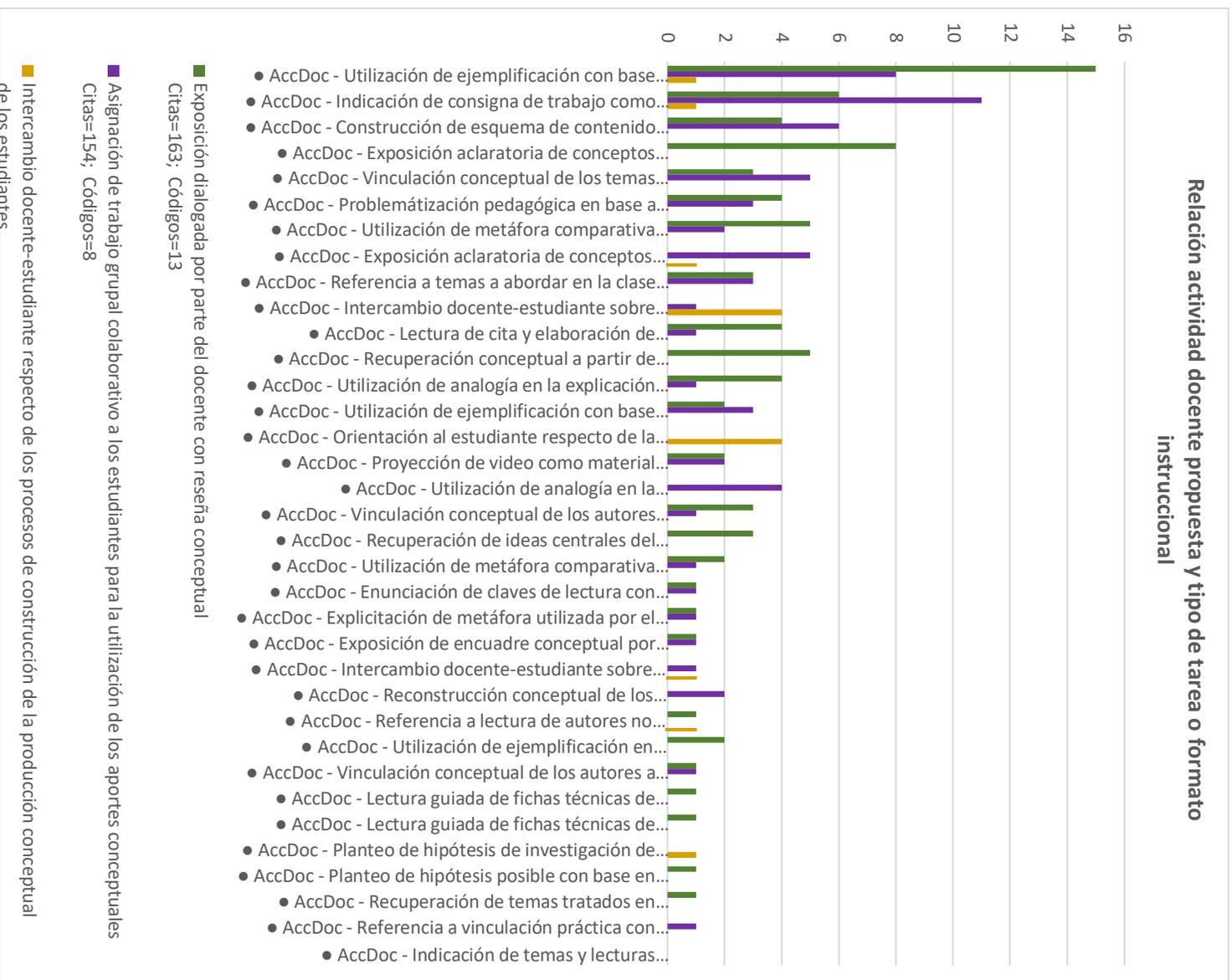


Figura 3

Cocurrencia del tipo de consigna y la tarea o formato de instrucción

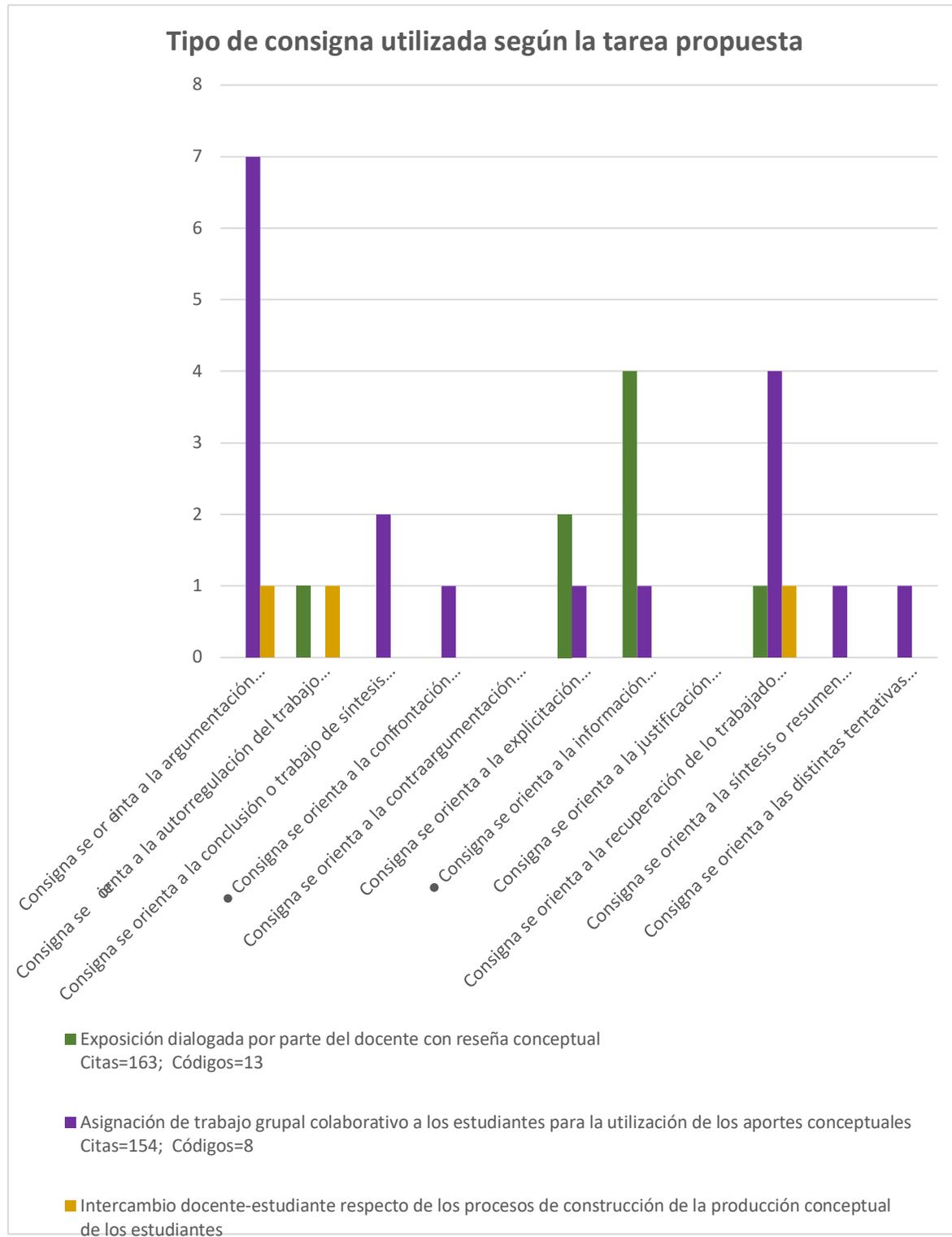


Figura 4

Cocurrencia de operaciones mentales y segmentos de clase

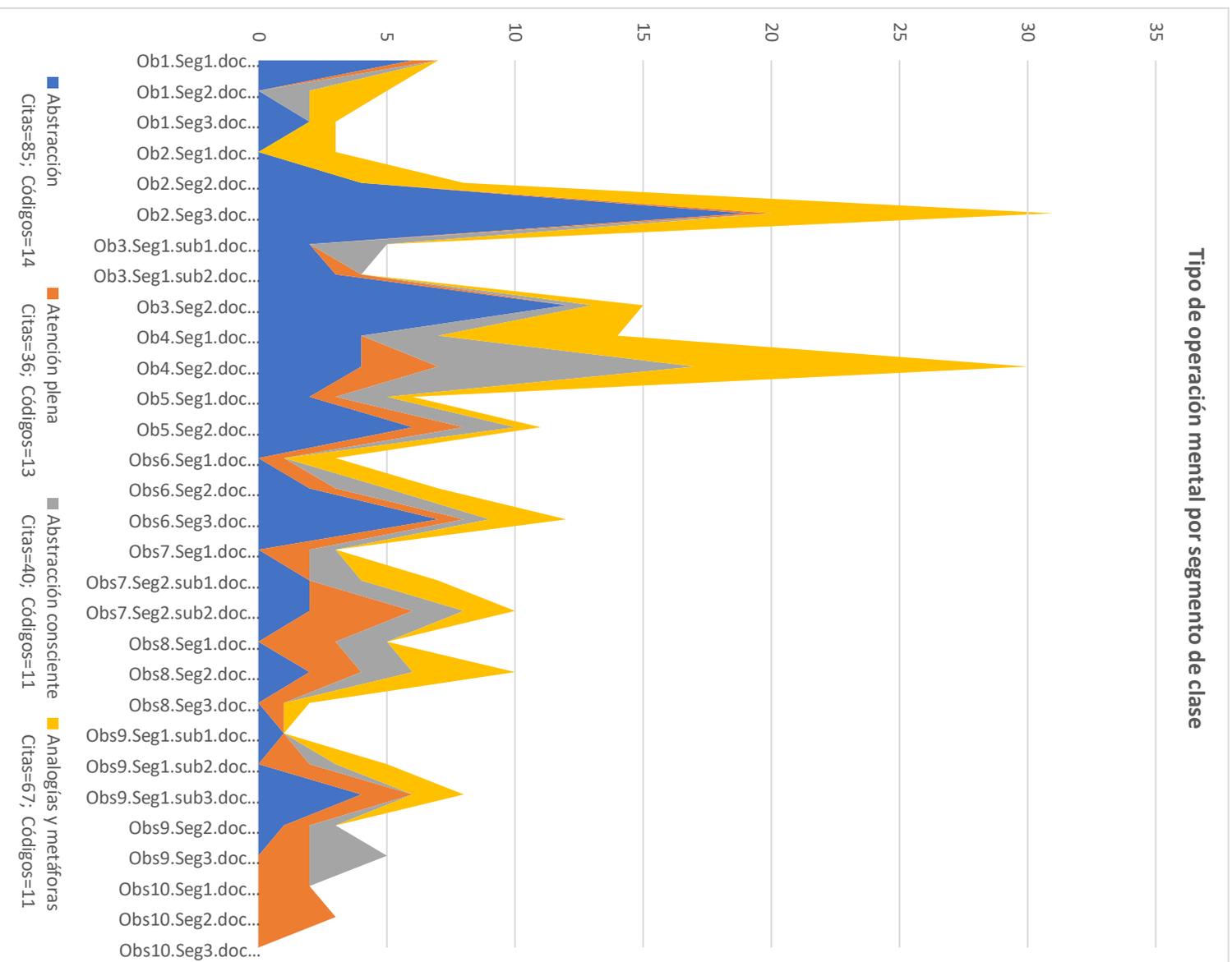


Figura 5

Cocurrencia tipo de actividad mental y tarea o formato instruccional

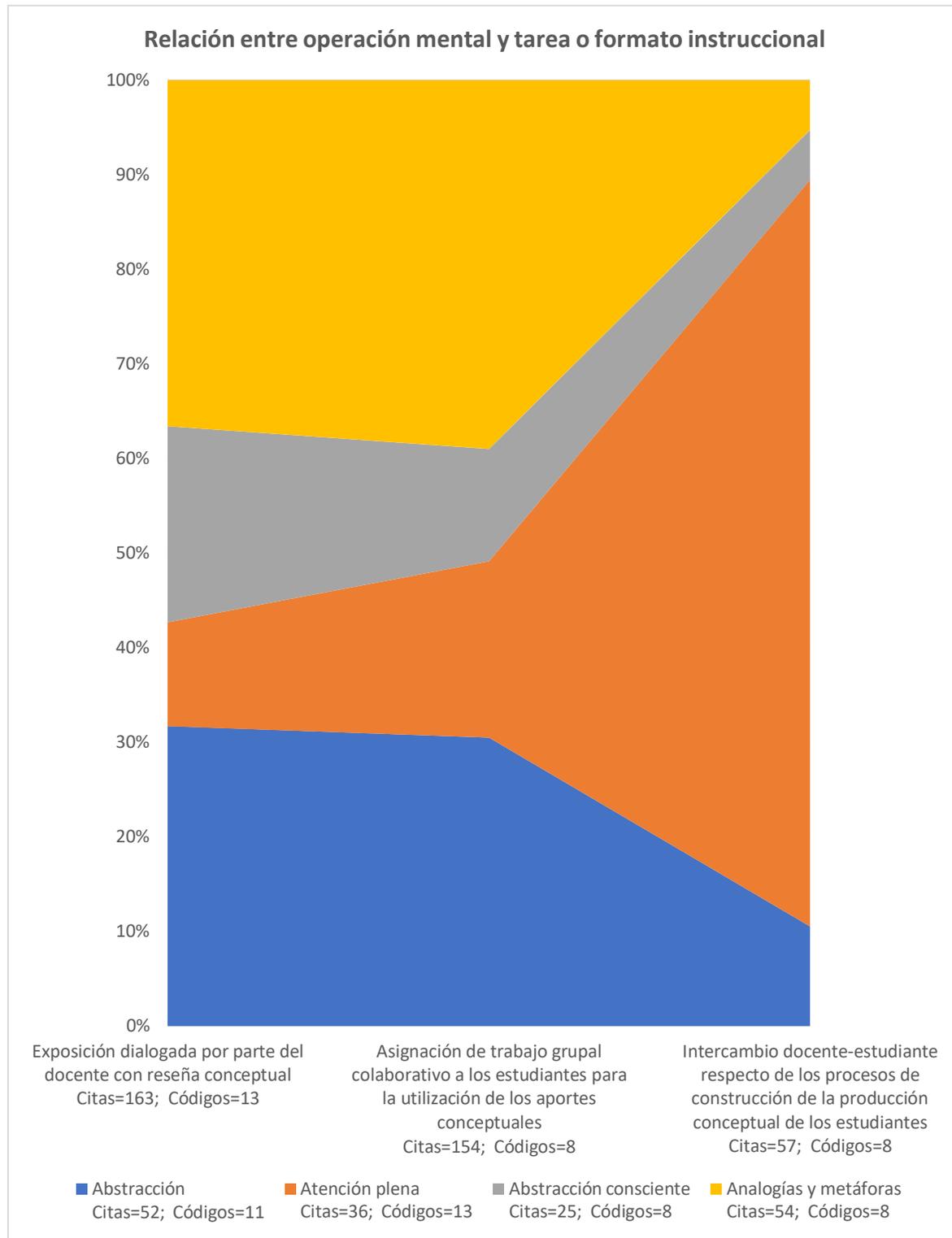
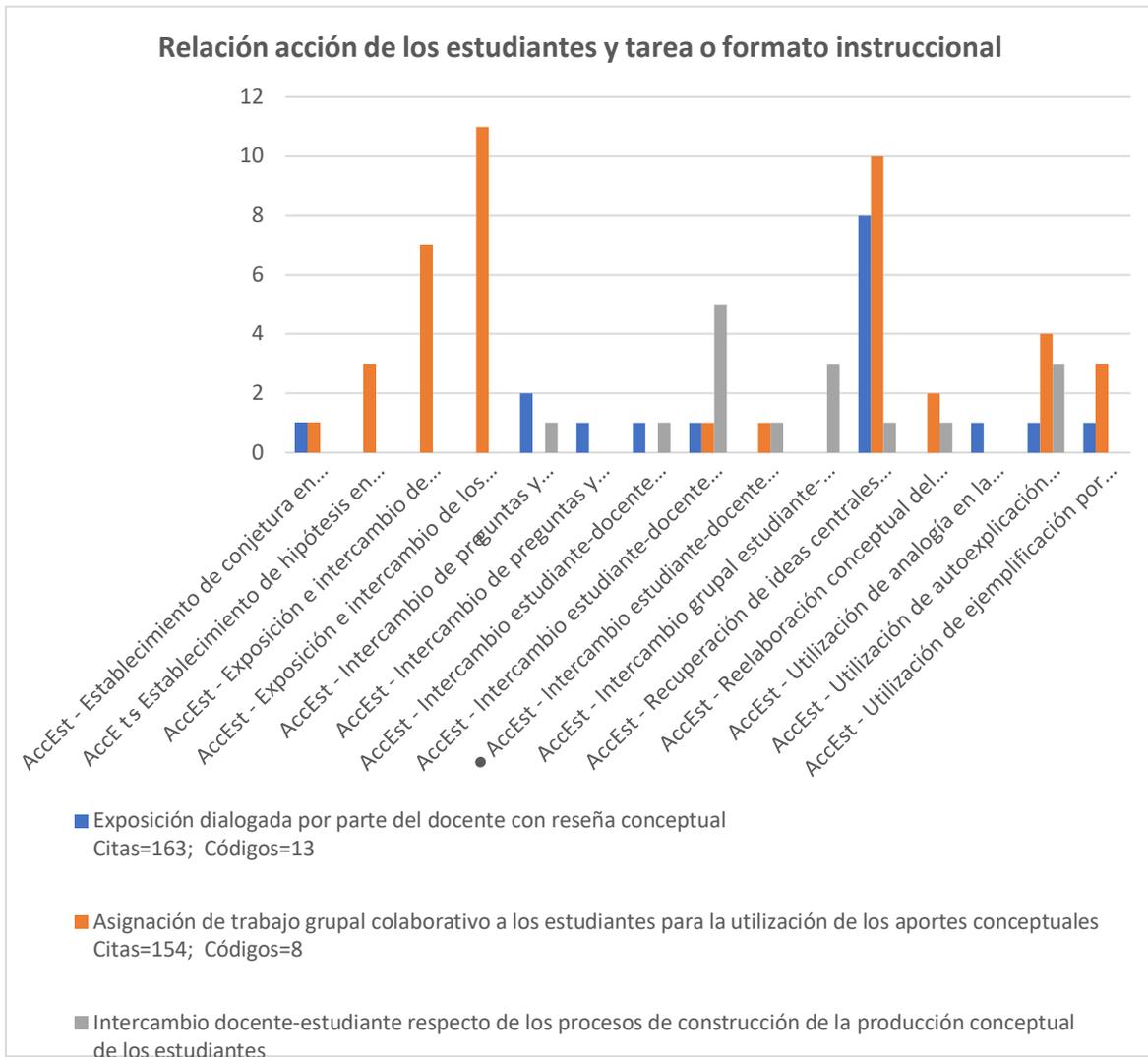


Figura 6

Cocurrencia acción de los estudiantes y tarea o formato instruccional



Discusión

Figura 7

Red de relaciones de las actividades de tarea de exposición dialogada

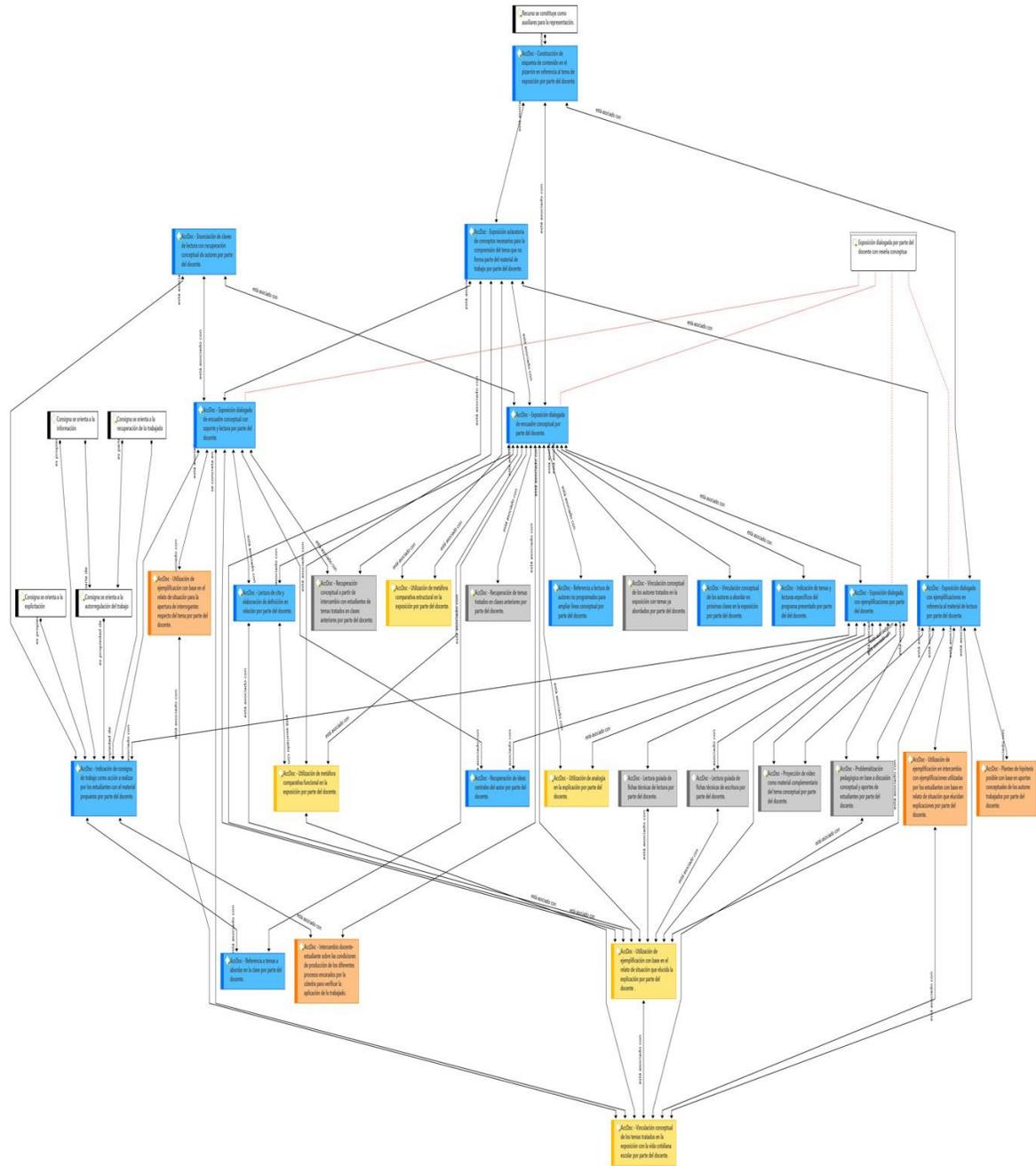


Figura 8

Red de relación de actividades de tarea asignación de trabajo

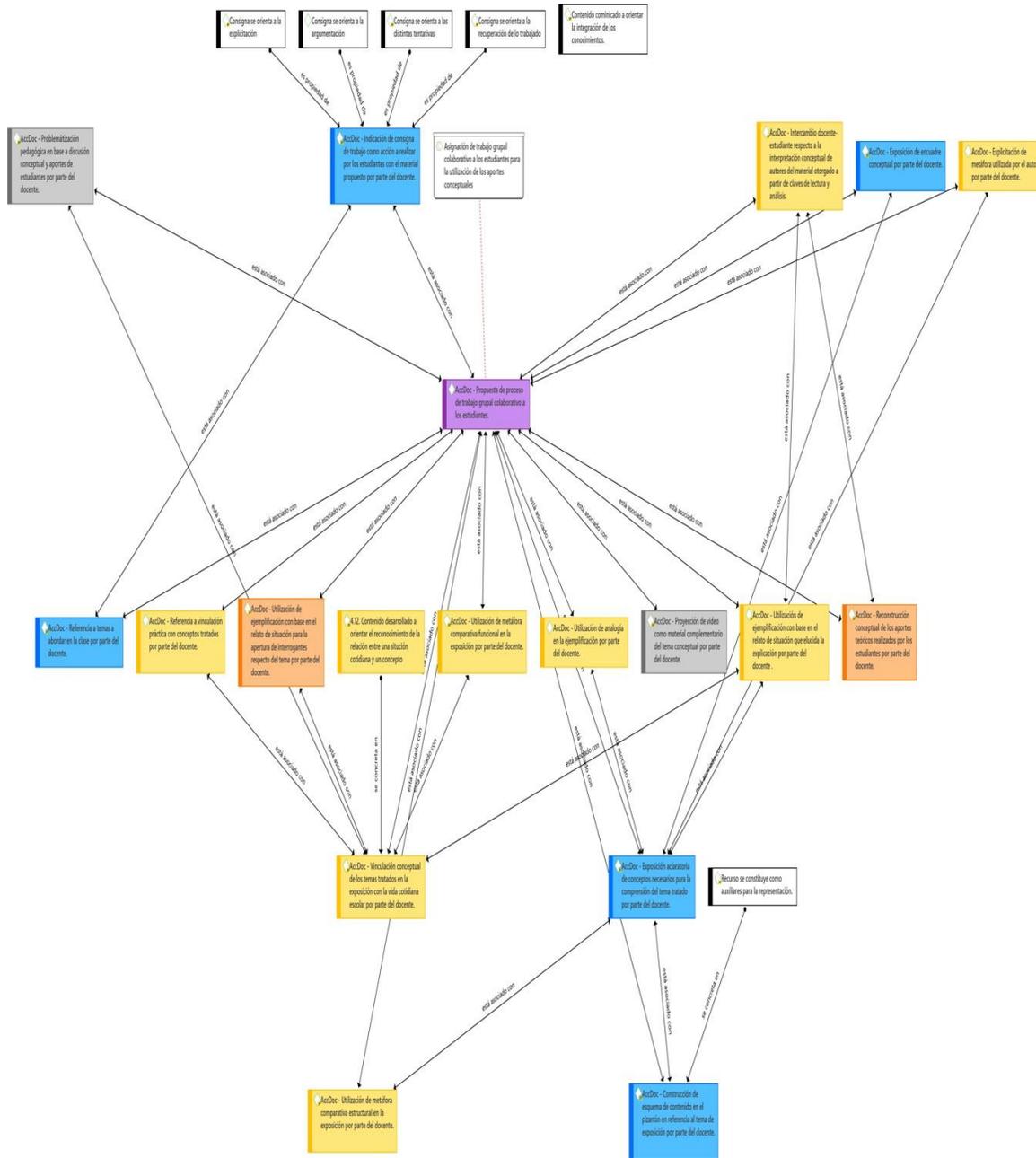
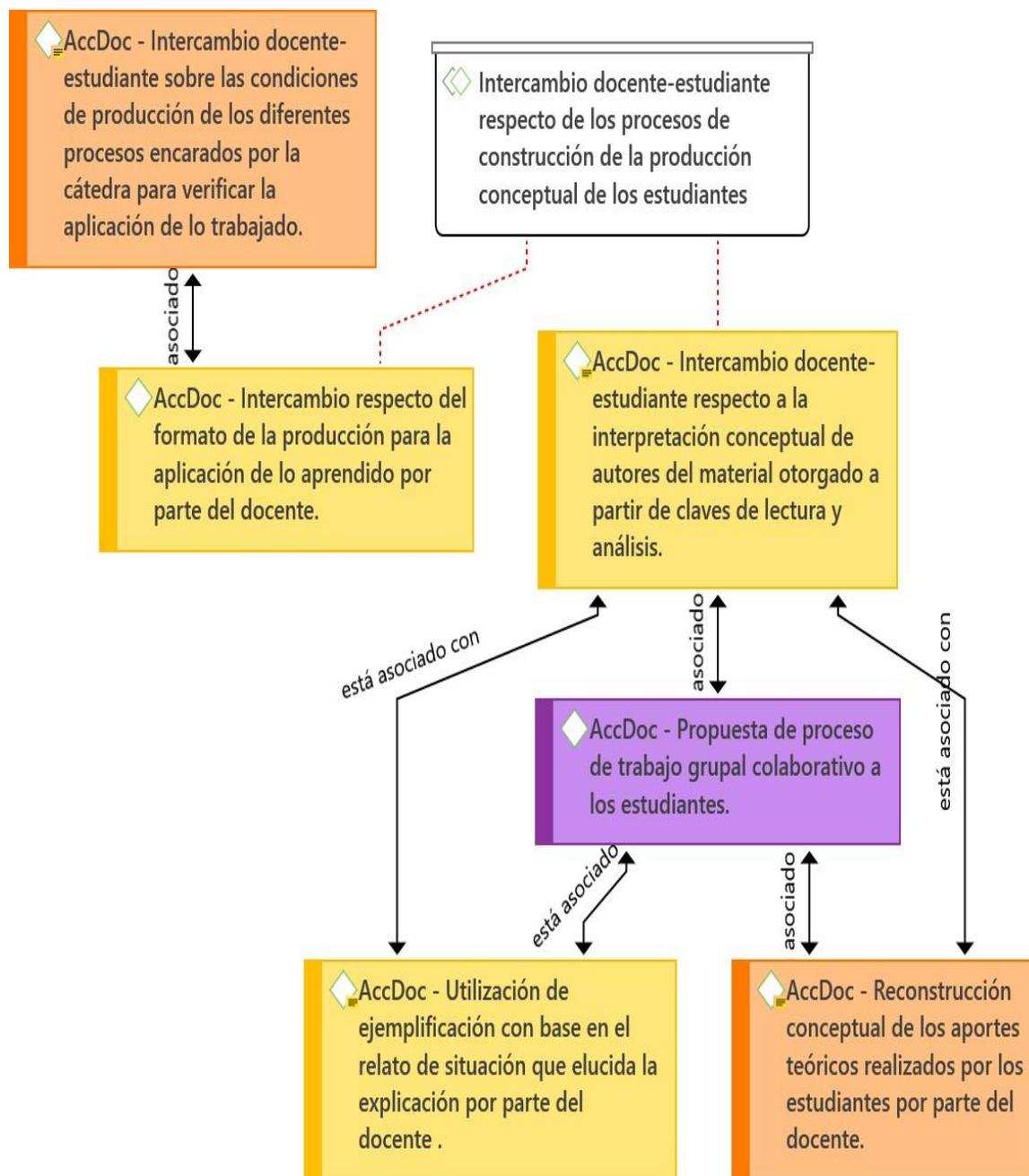


Figura 9

Red de relación de actividades de tarea de intercambio docente-estudiante



Apéndice C

Discusión: Referencias Empíricas De La Investigación

El presente apéndice contiene las referencias empíricas que son vinculantes el proceso de discusión llevado a cabo en el capítulo 5. Se indicarán los subtítulos de remisión a fin de que sea más sencillo su localización.

Referencias necesarias para la lectura de las citas del registro:

Cursiva: descripción de situación.

[*]: aclaraciones de la transcripción ante falta de referente en el discurso.

Negrita: diálogo del docente (D).

ARIAL: diálogo de los alumnos. (A#)

~~~~~  
Párrafos encerrados en línea serrucho: escritura del docente en el pizarrón.  
~~~~~

Subrayado: dictado por parte del docente.

Doble subrayado: lectura por parte del docente.

Doble subrayado y cursiva: lectura por parte de los alumnos.

Exposición Dialogada

Ob2.Seg2

Respecto a la referencia docente a temas a abordar en clase.

DT: ...como dice Cullen la Modernidad se dice de muchas maneras. O sea, lo que vamos a ver a lo largo de cada una de las unidades es que en realidad se ha planteado aun dentro del proyecto moderno a escala más amplia, histórica, se han planteado razones que acentúan, que exaltan, que intensifican determinados aspectos que le interesan acordes al momento histórico en que se gestan. O sea, este horizonte que traza Dv; estamos arrancando de la constitución de los Estados Nación, pongamos el Renacimiento en el orden de la pintura, que estamos en el siglo 15, es un período muy

largo. O sea que, comienza a tener manifestaciones tenues al comienzo y más acentuadas cada vez pero que también a lo largo de los siglos, si uno pone ese punto de partida en el siglo 15 o 16, a lo largo de los siglos la Modernidad va a generar sus propias transformaciones, dicho de otra forma, la Modernidad no es igual a sí misma a lo largo de los siglos que la encuadran. Entonces, lo que queremos rescatar a lo largo de este recorrido, es justamente, esos proyectos modernos, esa razón de educar modernas, esas racionalidades que se han configurado a lo largo de la Modernidad que plantean el sentido de lo educativo y de la subjetividad educativa, de la enseñanza y de las prácticas de una determinada forma. Nuestro recorte en esta primera unidad es este momento fundante ¿dónde estamos sacando la foto? La foto la estamos sacando en este momento fundacional del pensamiento y de la actitud moderna. Como dice Foucault “ante todo la Modernidad es una actitud frente al mundo”

Ob3.Seg1.sub1

La recuperación de conceptos ya trabajados es relacional a los intercambios conceptuales que se hacen presentes en la clase.

Dm1: Nosotros estamos viendo ahora el contexto, siglo 15 a siglo 18, con los tres autores. Habíamos hablado la clase anterior de concepciones y racionalidades ¿Ustedes pudieron darse cuenta desde qué racionalidades piensan la pedagogía y la enseñanza estos autores?

A7: Si, pero a mí me quedo...

Dm1: Bueno, veámoslo de nuevo.

A7: La concepción naturalista y la histórica. La concepción naturalista era Comenio porque él compara al hombre con la planta; el hombre es hombre naturalmente y la planta es planta naturalmente, interviene el hombre. Ahora en la concepción histórica también interviene el hombre.

Dm1: Siempre interviene el hombre. La diferencia es que en la concepción naturalista está en dejar que se desarrollen naturalmente las potencialidades humanas. Entonces uno organiza el espacio

del aula en función de permitir el desarrollo natural. Hay intervención porque la enseñanza siempre es intervención.

A7: Él habla de disciplinar porque si no va a ser un bruto.

Dm1: Hay una intención siempre en estos tres muchachos [refiere a los autores trabajados] en formar un sujeto en un sentido. Eso, es el primer posicionamiento político, hay que formar este sujeto, este es el sujeto que va a llevar adelante la modernidad.

A7: Pero el que más dice es Rousseau.

Dm1: No, Rousseau es naturalista.

A7: ¿No! Si... pero...

Dm1: Tiene una mezcla porque tiene un desarrollo natural por fuera de la sociedad, pero tiene una paradoja entre la naturalidad y la intencionalidad política de ponerlo en la sociedad de niño. El que es totalmente histórico es Kant. Kant lo que hace es decir olvídate de donde venís acá vamos a empezar con vos a formar ese sujeto racional.

A14: como que te voy a moldear...

Dm1: Te voy a moldear, te voy a disciplinar, te voy a hacer pensar con el uso público de la razón, vas a poder elegir en libertad, pero con este marco.

A14: Si, él habla del buen uso, pero...

Dm1: La ilustración es una racionalidad que está sostenida sobre la concepción histórica y la metafísica es una racionalidad sobre una concepción naturalista.

A7: Si hasta ahí bien... pero a mí a veces me cuesta diferenciar esto que hay intervención porque también se habla de Comenio de tabula rasa.

Dm1: Lo que pasa es que Comenio no es ilustrado, es metafísico, está a caballo entre la antigüedad y la modernidad, está haciendo ese puente. No se olviden que es un pastor protestante que

está en todo el movimiento de la reforma. La reforma lo que intenta es un cambio de la metodología de la enseñanza religiosa. El maestro es el dios, está en el centro.

A7: Cuando él habla de ángel, se refiere a ángel como santo o...

Dm1: ¡Claro! Porque él es un pastor protestante, tiene mucho todavía de la época anterior, por eso es la metafísica, está en la interrelación de las dos épocas, sigue apelando a valores sobrehumanos con una lógica de formar la razón. ¿En esta época de que movimientos hablamos? Del Renacimiento, de la Reforma, de la Revolución Industria, o sea, todos cambios que fueron sostenidos y producidos por este nuevo sujeto. Lo que hegemoniza el pensamiento es el pensamiento filosófico y el pensamiento romántico. Un representante de la Ilustración es Kant y un representante del Romanticismo es Rousseau. Todos estos autores lo que intentan universalizar la educación. Acá aparece a clave, para que a modernidad pueda establecerse en el mundo tantos siglos, cinco para ser exactos, necesitó de instrumentos, tecnologías que le permitiera eso. ¿Cuál fue a tecnología que le permitió a la modernidad estar tan estable durante tantos siglos, aunque con matices?

A3: La escuela...

Dm1: La escuela y la educación fueron cómplices porque la modernidad necesitó de la educación para conservar su hegemonía. ¿Y qué es la hegemonía de la modernidad? El sujeto. ¿Qué es lo que se va a romper con la caída del muro? La idea de sujeto que es la última unidad de este programa. A lo largo de las primeras tres unidades vamos a ver la construcción de la modernidad y de ese sujeto desde distintas perspectivas. Hoy vamos a hablar de dos de esas perspectivas la metafísica y la ilustrada. En estos tres autores se dan dos concepciones, la naturalista y la histórica y va a ver que van a aparecer durante toda la modernidad, una vez tirando más para un lado y otras para el otro. Esta idea de dialéctica de construcción se va a ir dando a lo largo del tiempo. ¿Está claro? ¿Lo van pudiendo hilar con lo que venían viendo?

Ob4.Seg1

Exposición aclaratoria de conceptos necesarios para la comprensión del tema que no forma parte del material de trabajo por parte del docente.

DT: Acá quiero hacer un parate, en este momento, lo va a retomar Dm1 la semana que viene, pero acá quiero este mojón aclararlo desde el vamos para que no se nos confunda. En términos epistemológicos, ¿qué queremos decir cuando hablamos de epistemología? A ver si les suena. Esta es una palabra que nosotros la despachamos.

A: ¿El origen?

DT: ¿A qué refiere epistemología, a qué les suena? No, no. Me parece que no etimológicamente.

¿A alguien le suena, la escuchó?

As: Sí, sí pero nunca...

DT: ¿La escucharon en relación con qué?

A: Ciencia

DT: Ciencia, esa es. Vamos a hacer una aclaración, doxa y episteme son dos distinciones que ya estaban en el mundo antiguo. Los griegos, los griegos decían: doxa es la opinión, la que damos cualquiera de nosotros acerca de por ejemplo si la medallita es varón o es mujer, no sé cómo es. Bueno, eso es doxa, es opinión, cosa de vieja, bueno... no sé. Una discusión de usos y costumbres. Pero los griegos consideraban que a diferencia de la doxa había un saber fundamentado al que llamaron episteme, en el contexto del mundo griego, ¿cuál sería ese saber fundamentado?

A: El filosófico

DT: El filosófico, o sea había el saber y la filosofía y la filosofía era el saber fundamentado y legitimado como tal. En el mundo moderno, ya en este momento... finales del XIX y del XX, ¿qué les parece que empieza a aparecer? ¿Cómo se da este par?

A: Lo ideológico y lo social

DT: No, en términos de saber legitimado y saber no legitimado. ¿Del lado de la epistemología que está? La filosofía... la ciencia ¿y del otro lado?

A: La no ciencia

DT: La no ciencia. Mito, opinión... sigue habiendo opinión, mito, cosas que no tienen... que circulan, pero que no tienen piso de veracidad.

Ob3.Seg1.sub1

Dm1: Les voy a leer una frase de Moacir Gadotti que es un pedagogo brasilero que habla sobre la pedagogía, dice: “La reflexión sobre las ideas pedagógicas de cierta forma, ella "muerde" la realidad, es decir, se pronuncia por las cuestiones y los hechos inmediatos que nos conciernen como educadores. Auxilia en el descubrimiento de antropología, de ideología subyacente a los sistemas educativos”. O sea, tener una mirada pedagógica nos auxilia en descubrir el sentido y los supuestos en los que se piensa el hecho educativo. Al ser el hecho educativo un constructo humano y al ser la enseñanza una práctica humana no hay nada que sea absoluto, tiene una intención, no hay neutralidad. La pedagogía me va a permitir saber qué tipo de sujeto estoy educando, para qué lo estoy educando, por qué... esas son las preguntas que hacen al pensamiento pedagógico. Como dice Gadotti: “Auxilia en el descubrimiento de antropología, de ideología subyacente a los sistemas educativos. Ningún sistema educacional, ninguna reforma educacional está exenta de ideología, siempre tiene una intencionalidad: a las reformas, a las innovaciones, a las concepciones, a las doctrinas, a la práctica de la educación, semejante trabajo estaría incompleto si no mostraran las posibilidades de la educación. La teoría de la educación tiene por misión esencial auxiliar a la práctica”. Yo genero una práctica y tengo que poder decir por qué hago lo que hago. Argumentar por qué enseño como lo hago eso es saber pedagógico. Dice Gadotti: “Partimos de entender y sostener que la educación como práctica fundamental de la existencia histórico cultura de os hombres necesita ser pensada, o mejor dicho, necesita que siga repensándose como ya fue pensada

anteriormente". Se empezó a pensar, nosotros ponemos como hito iniciador Comenio, siglo 15 en adelante, y fue repensándose a lo largo del tiempo, por eso hoy estamos actualizando el valor del pensamiento pedagógico. Hubo momentos en los que la pedagogía dejó de tener sentido y se pasó a pensar en las ciencias de la educación, la pedagogía se diluyó. Ahora la pedagogía acá tuvo que competir con otras ciencias como a psicología, la sociología, la historia que vieron al objeto educativo desde su perspectiva, le dieron al objeto de la educación un carisma psicológico, sociológico. Por eso nosotros estamos intentando revalorizar lo pedagógico que tiene su especificidad y es ver la enseñanza, y la enseñanza es acción humana al servicio de la educación. Pregunten todas las dudas.

Ob2.Seg3

Utilización de analogía en la explicación por parte del docente.

DT: Lo que él va a plantear ahí también es esta cuestión disruptiva que llega hasta hoy que es la idea de gradualidad. Que es una idea muy fuerte porque nosotros hoy tenemos la escuela y presuponemos que todos los chicos de ocho años aprenden todos al mismo tiempo. ¡No! Los chicos de ocho años están en tercer grado y si no aprenden repite y si no nos dejan que repita decimos que quieren mejorar los índices y eso pasa porque en algún punto tenemos incorporada esa cuestión de que a una misma edad se aprende todo al mismo tiempo que no vamos a cambiar fácilmente. Esta es la idea que implanta Comenio y que nosotros la tenemos incorporada como la buena escuela. cuando fueron las escuelas no graduadas en la provincia de Buenos Aires hubo cuestionamientos sobre la baja del nivel académico... después tenemos las escuelas Waldorf no graduadas y nos parecen maravillosas. Esto es que tenemos incorporado que lo graduado sería lo bueno y lo que corresponde y parte de estas cuestiones nacen del concepto de institución educativa que empieza a plantear Comenio.

Ob2.Seg2

Utilización de metáfora comparativa estructural en la exposición por parte del docente.

DT: Un moderno se para frente al mundo de una forma diferente a la que se para un antiguo.

¿Alguien leyó “El Perfume” de Patrick Süskind o vio la película? En ese libro Patrick Süskind hace una preciosa descripción en torno a esta figura del perfumista en el paso del medioevo a la Modernidad, un viejo perfumista que se resiste a los cambios de la industria del perfume moderna. Una de las cuestiones que plantea y dice “antes la sífilis era un castigo divino y hoy resulta que es una enfermedad”. O sea, son dos formas de ver el mismo problema, una antigua y una moderna. La sífilis es un castigo divino para el hombre promiscuo que peca, esta es la actitud antigua, imbuida, como decían antes, por esta preminencia de fundamentación del sentido de lo humano en un orden divino o metafísico. Estas palabras las estoy diciendo adrede para que empiecen a sonar. Metafísico va a querer decir, fundamentar en un orden de esencia, en un orden de naturaleza, en un orden de ideas a diferencia de fundar en un orden racional como va a pretender la actitud moderna. En lugar de decir: -vos fuiste promiscuo y diosito te castigó con la sífilis; va a definir a la sífilis como una enfermedad y además va a tener la pretensión de curarla a través de determinadas prácticas basadas en el conocimiento científico, no moral, no teológico, no religioso sino científico

Nota. Comparativa estructural literatura

Obs7.Seg2.sub1

DT: Se acuerdan de que habíamos tomado la metáfora del Titanic, unos van en primera, otros van en segunda, otros van en tercera, pero todos vamos en el mismo barco que es el del progreso de la modernidad. Bueno, lo que va a poner de manifiesto es que hay algunos que no van en el barco, este es el problema.

Nota. Comparativa estructural suceso histórico

Asignación De Trabajo A Los Estudiantes

Ob2.Seg3

La recuperación de ideas centrales

A12: Bueno... Kant en realidad planteaba dos tipos de educación. Teníamos que focalizar en educación y el concepto de escuela. Una negativa que buscaba la sumisión, la obediencia, los resultados y el sustento que habla de disciplina que permite el control de los impulsos animales. Y una parte positiva que va a apuntar a la instrucción, educando para que tenga la libertad de ser racional y autónomo y que la educación apunta al hombre como un niño pequeño. Así define, creemos nosotros al sujeto educando. Y habla que por la educación convierte a la animalidad en humanidad y que esta humanidad supone el desarrollo una construcción. Hablaba que las generaciones que educan van a ir perfeccionándose en esta educación. Y como que el sentido o para qué de la educación es esto, convertir de la animalidad a la humanidad. El lugar del maestro es una generación que ya alcanzó el desarrollo de la razón y que educa a la otra. Lo que no es educado es necio, lo que no es disciplinado es salvaje. Entonces como que la educación apunta a la perfección de la humanidad. Para llegar a la razón debe pasar por la educación y la verdadera educación es la que desenvuelve al hombre todas las disposiciones naturales. Lo que dice también es que la educación es un arte en tanto que no tiene un plan rígido. Que es una práctica reflexionada por las posteriores generaciones. Como que por un lado separa esto de lo innato y lo natural y plantea la educación como lo adquirido que va ayudar a desenvolver todas estas disposiciones naturales. Y diferencia ahí la educación del adiestramiento. Dice que en la educación es importante que el niño aprenda a pensar, que tenga conciencia de los propios principios sobre los cuales va a dirigir su acción, ahí el educador sería un rol de ayo como director, el que le da la dirección. En cambio, en el adiestramiento es el profesor porque instruye mecánicamente y que educa para la escuela en cambio el director educa para la vida.

El docente se encuentra parado en el extremo derecho del pizarrón en el que va realizando un esquema con los aportes de las alumnas

Educación → negativa sumisión → disciplina

→ positiva instrucción → libertad – ser racional autónomo

Animalidad → humanidad

Generación que educa

Alcanzó el desarrollo de la RAZÓN → Educación → Adquirido educado # no educado

→ Dirección: Ayo

→ Desarrollo

→ Reflexión – Arte

→ Adiestrar → Profesor: instrucción

DT: Pregunta... ¿seguimos en una concepción naturalista?

A12: En realidad histórica. Hay cuestiones de la bisagra porque hay cuestiones dentro de lo natural porque el sujeto nace y también focaliza en el rol de la educación en el desarrollo de estas disposiciones naturales. Lo que va a ir adquiriendo será la perfección.

Dv: Fíjense en el pasaje que ustedes plantean de la animalidad a la humanidad. Para la que había preguntado por la tabula rasa. Si bien hay disposiciones que desarrolla la educación, ésta elige que disposiciones desarrollar y hay un montón que se tienen que quedar afuera porque si no caes en la animalidad. La disposición mayor que busca desarrollar es el tema de la razón, de aprender a razonar.

A12: A pensar...

Dv: A pensar correctamente. Porque muchas de estas cuestiones hoy en nuestras cabezas resuenan de otra forma. Para Kant a educación era esto: los ilustrados, los doctos, los que saben, la generación que alcanzó el desarrollo de la razón le enseñan a la otra. Y además para que no caiga en la animalidad.

A12: Entonces... ¿Qué es? ¿Concepción naturalista?

Dv: ¿Cómo?

A14: Porque nosotras también tomamos a Kant y nos pareció como tomar a un sujeto de tabula rasa que lo asociamos con la concepción histórica y en una racionalidad ilustrada.

Dv: Si... ellos planteaban lo mismo. Que plantees que hay una cuestión natural de punto de partida está bien pero lo que hay que hacer es borrar la animalidad.

DT: Acá hay una cuestión que no se debe confundir cuando se usa el significante naturaleza. Porque no todo el que habla de naturaleza se corresponde a una concepción naturalista. ¿Por qué? Para los modernos y en particular para Kant hay dos naturalezas. Una es la naturaleza que me emparenta con los animales, esa es la que tengo que borrar, disciplinar para liberar lo que naturalmente me corresponde como hombre que es la razón. Entonces que use el significante naturaleza no tiene que ver con aquella naturaleza que hay que disciplinar porque para él lo natural en el hombre es la razón. Que no nos llame a confusión. Porque en algún punto vos usaste el termino desarrollo, no sería adjudicable a Kant el termino desarrollo. Kant construye subjetividad en contra de lo natural, no optimiza lo natural. La naturaleza debe ser disciplinada para poder dar cuenta de la naturaleza humana que se instituye a partir del acto educativo sino sería un salvaje.

A12: Porque él habla de dos tipos de educación, una privada y una pública. En relación a esto es la pública la que completa, la que reúne la instrucción y la formación moral. Y la educación privada tiene que ver con la práctica de los preceptos de la razón que define la escuela como institucionalización. Que la escuela va a estar apuntando a esa educación privada y no pública. Al menos eso es lo que entendimos.

DT: (señalando) Vos que ibas a decir...

A9: Era de lo anterior. Que llega a ser hombre a través de la educación, ese cambio para alcanzar la razón no es natural.

DT: Deben inscribirlo en una concepción histórica porque cuando Kant dice “sapere aude”, en el texto lo tienen, atrévete a pensar. Porque si uno no sale de la minoría de edad, que es el estado de naturaleza animal, se queda en ese estado y no puede llegar a lo que él llama mayoría de edad, que es

donde me valgo de mi propia razón. El paso de la minoría de edad que es la animalidad tiene que ver con la voluntad porque puedo quedarme en el estado de minoridad y que alguien piense por mí, tutor o cura. Ahí media una decisión, no va de suyo que uno llega a ser ilustrado, hay que atreverse a pensar por sí mismos. O sea, hay que tomar una decisión para ir en contra de la naturaleza que me tracciona a lo animal para liberar la segunda naturaleza que es propiamente humana. Es la intervención del hombre desde un punto lo que permita avanzar hacia la mayoría de edad.

A13: Es que es una libertad condicionada, pensándolo desde el texto, porque él mismo dice que necesita límites para ser libre porque de lo contrario no podría llegar a la libertad. Es contradictorio.

Ob5.Seg2

Dm1: Bien, vamos a Dewey a ver si después podemos terminar... son 7 minutos el video. Bien, a ver quién escribió algo de Dewey

A: El contexto histórico es en Estados Unidos de 1859 a 1952

Dm1: Fíjense lo que dice, llega casi a la mitad del siglo XX, en Estados Unidos

A: Sí. En la época del capitalismo donde había una producción, desarrollo, dentro de la racionalidad y concepción histórica pragmática, la educación es un proceso social, un proceso de vida y no una preparación para la vida exterior.

Dm1: Ahí está, ahí hay algo muy interesante, es un proceso de vida, no es para algo, no voy a la escuela para ir a la universidad, no voy a la escuela para ir a trabajar, el mismo hecho de estar en la escuela es parte de la vida.

A: El maestro no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para formar ciertos hábitos en el niño, sino que está allí como un miembro de una comunidad para seleccionar las influencias que han de afectar al niño

Dm1: Ahora, está para influenciarlo también, fijense cómo el ámbito positivista o esta idea de sujeto.. no es el centro el maestro pero tiene un sentido, está para algo

A: Los instintos y las capacidades del niño proponen el material que constituyen el punto de partida para toda educación. La sociedad acompaña al niño para llegar a ser parte de esa sociedad pero a partir de los intereses del niño, para una mejor sociedad y para que sea más democrática. La educación interviene en cómo hacer para que sea parte del todo

Ob5.Seg2

Exposición e intercambio de los conceptos trabajados con apoyo docente

Dm1: ¿Qué escribieron?

A: Pusimos que Sarmiento nació en 1811 y murió en 1888 en San Juan Argentina. Tuvo posiciones que marcaron fuertemente su forma de ver el (?) y esencialmente la pedagogía. Su pensamiento estuvo basado en... perdón estoy leyendo así...

Dm1: No te preocupes, esto no es un trabajo académico cerrado, esto después lo tenés que leer 20 veces para sacar el final, dale

A: Estaba basada en que la sociedad estaba dividida en tres grandes grupos, los cuales iban desde los estados para el desarrollo que tenían la intención de civilizarse.

DM ¿Eso lo vieron en el video? Estaba bien clarito

A: Teniendo en cuenta que él tenía un fuerte rechazo hacia los sectores populares. Podemos enmarcar en esto su civilización y barbarie. Sarmiento postulaba una pedagogía positivista y normalizadora, aunque también pragmática, en donde era la obligación del gobierno proveer educación a las generaciones venideras. Con esto buscaba disciplinar a las clases populares para transformarlas en mano de obra

Dm1: A ver, ¿qué otro grupo más trabajó Sarmiento?

A: Nosotros. Contextualizando a Sarmiento en el siglo XIX eran momentos históricos del auge del fin de la nación

Dm1: Yo descubrí un error, no lo situaron dónde, ¿dónde?

A: En argentina

Dm1: Bueno, y en qué momento de la Argentina?

A: Por eso pusimos el auge de la constitución de la Nación por las revoluciones. Se necesitaba que el sujeto social planteado sea adaptado a los fines políticos y para estos ámbitos se basó en un paradigma positivista donde su concepción confundía varios pensamientos, si bien la escuela construye un dispositivo de intervención, que educaba el sujeto para el orden, disciplinamiento social consideraba que una parte de esa sociedad, los primitivos, no poseían las condiciones para aprender naturalmente, por lo cual ese método en el que se basa el positivismo, en ellos no era aplicable ya que la falta de educación es una amenaza latente...

Dm1: No, no había que cambiar el método, había que sacarse de encima a los que lo imponían

A: No, y eso, que...la falta de educación era una amenaza latente por eso los sujetos, los bárbaros y los civilizados que podían ser adaptados con la escuela eran los que educándolos se garantizaba el orden social y como obligación lo tenía el gobierno para...

Dm1: Bien, ¿alguno dio alguna definición de pedagogía, de educación para Sarmiento, pudo escribir sobre eso?

A: De pedagogía concretamente no, pero de educación... es como un dispositivo de control en realidad

Dm1: Bien, pero Sarmiento además... yo digo que hay un personaje situado en un contexto digamos... En un contexto donde había que armar un proyecto de país ahí fue Sarmiento con la educación, ahí se ve también la complicidad absoluta entre la educación y la conformación de...

A: Una cita textual dice: los datos estadísticos en cuanto al grado de moralidad adquirida que han recibido algunos en la educación primaria completa aquella idoneidad del espíritu al mejorar la condición del individuo. Bastaría observar los ejércitos y las fábricas, se nota que los que saben leer visten con más sosiego y tienen más orden en sus acciones. Como que él compara el que sabe leer...

Dm1: Que está civilizado por la educación

A: Y el obrero que no sabe leer lo diferencia totalmente del que sabe leer.

A: Y hay un sujeto que también es inoperante para Sarmiento, dice... voy a traer allá y voy a poner acá porque este es el ideal de ciudadano

Dm1: Hay un modelo naturalizado que se busca en el afuera para civilizar acá. Bien, ahora la idea de educación y pedagogía. ¿Hay, no hay, encuentran, no encuentran?

A: No, de pedagogía no encuentro

Dm1: Esta idea de la pedagogía positivista. ¿Qué de la pedagogía positivista se ve en Sarmiento?

A: Es normalizadora

Dm1: Normalizadora, y el modelo normalizador, no le importa el paliocentrismo, ¿qué le interesa? No le interesa armar un modelo adaptado al niño

A: Que el niño se adapte, que un grupo se adapte al modelo

Dm1: Claro. Al modelo civilizatorio, por eso la pedagogía o la educación, ¿qué es para Sarmiento?

A: Una herramienta del Estado

Dm1: Es un dispositivo estatal. La idea de educación popular que él habla, es esto, la educación a cargo del Estado, a él no se le va a pasar por la cabeza que la educación pueda estar a cargo de otro.

A: El estado lo debe garantizar

Dm1: Debe garantizarlo, y esta idea de...

A: Él habla de la educación que no pasa por los padres, pasa por...

Dm1: El estado, que es una herramienta del Estado para civilizar

A: Claro, no importa si el padre es pobre, lo único que tiene que hacer es llevarlo a la escuela

Dm1: La ley 1420, gratuita, laica y obligatoria.

A: A mí me causó mucha tristeza leer todo esto

Dm1: ¿Por qué?

A: Está bien, yo entiendo que el momento histórico en el que estaba Sarmiento era necesario todo esto pero la segregación que hace Sarmiento en la población es terrible

Dm1: Claro pero pongámoslo en contexto. Yo te diría Sarmiento es todo eso y mucho más. Es eso pero es también quien organizó el sistema educativo en la Argentina, por el que tenemos una educación laica, obligatoria y...

A: Por lo que estamos trabajando nosotros

Dm1: Pero también estaba en una época, no lo vean... no lo podés clasificar de ninguna manera. La idea del positivismo instalada en este darwinismo social, en esta separación natural de los seres, en esta observación de que había unos mejores y otros peores y no preguntarse por qué...

A: Unos más evolucionados que otros

Dm1: también es de una línea del Estado, por supuesto con una idea de Estado y todo lo demás, eso es hacer un análisis crítico de la figura de Sarmiento

A: A partir de la observación que él hizo hizo todo esto de las...

Dm1: Claro, que se fue a buscar a las mujeres y también que la metió a la mujer en la educación... hay una serie de cuestiones... es un personaje muy controvertido, ¿ustedes escucharon el video cuando habla Adriana Puiggrós? Porque ella habla de lo controversial que es la figura de Sarmiento, que es complejo.

A: Y después también hay una cuestión de lo pedagógico que se me ocurre que tiene que ver con que el niño es una tabula rasa

Dm1: Bueno esa es una idea muy moderna

A: Pero viene de esa época

Dm1: Por supuesto, yo te diría Durkheim, también tiene esta idea cuando él dice que lo hay que hacer es... separa lo individual y lo social. Tratemos de equiparar las culturas, las tradiciones para formar ese ser social adaptado a la sociedad. Toda la modernidad va a pensar, vos olvidate de quién sos de origen para poderte transformar y modelar en otra cosa. Esta idea es la idea de sujeto moderno porque para poder formar ese sujeto único y racional, yo lo que tengo que tener en la base es un sujeto igual. Entonces no ver la diferencia, por eso hoy la escuela está pensada para ese sujeto y aparece este otro sujeto no moderno, que es el sujeto diverso, desfondado, como va a decir Cullen, esto lo vamos a ver en la última unidad. Se nos presentan todos los interrogantes, ¿Qué hacemos? La escuela está pensada para un sujeto tabula rasa y no son tabula rasa los pibes, ni somos nosotros tabula rasa, el sujeto pedagógico se construye desde otro lugar, con otras perspectivas, entonces ahí es donde también entra en colisión la escuela con nuestras prácticas en el interior de la escuela, pero eso no quiere decir que no podamos enseñar, es decir que con esa situación tenemos que enseñar a pesar de todo. Porque en esta época decir tabula rasa, modelar, aplicar un método, formar tal sujeto era como... lo que pasa que ya de base uno dejaba de lado lo que me sobraba. Entonces hacía una escuela primaria para todos que en general era para... ¿qué era para todos para Sarmiento?

A: Lo que él consideraba...

Dm1: ¿Era lo mismo que para Comenio?

A: No

Dm1: ¿Decimos para todos y a quién estamos incluyendo en ese para todos?

A: A todos los que él consideraba

Dm1: Cada vez que decimos para todos, nosotros, ¿cuándo incluimos para todos? ¿Qué decimos cuando decimos para todos?

A: Para todos los que aprueban...

Dm1: Para todos los que aprueban... para todos los que vienen todos los días... para todos los que...

A: Para todos los que siguen determinada norma

Dm1: Pero para todos, ¿qué? Para todos los familiares... ¿para qué?

A: Para todos los que cumplen determinada norma, que terminamos siendo normalistas de verdad

Dm1: Bueno, pero digo, aparte otra cosa, él fundamenta además esa educación y esa pedagogía en la formación docente, es otra cosa que incorpora Sarmiento, la necesidad de formar al docente para que a su vez sea... ¿sí?

A: Sí, por eso las maestras tienen que ser solteras... y vestirse de una forma...

Dm1: Claro, por eso las trae de Estados Unidos y las va a buscar... Él hace un viaje por Europa pero no le convence el modelo europeo, va a terminar yendo a Estados Unidos

A: El que está más atrasado el europeo

Dm1: No le termina de convencer, en ese momento también en Europa estaba empezando la Escuela nueva y había un proyecto de... pero a él no le convence. Él ve de esa puja de modelos en el positivismo, para él triunfó la pedagogía normalista que es la pedagogía triunfante, diría (?) porque estos distintos posicionamientos se dieron en el normalismo. El normalismo es la perspectiva de la escuela normal que crea, porque la escuela normal se llama la conversión docente, más claro hechale agua. Hay un para todos en Sarmiento y en el para todos está la educación popular. ¿Ahora qué encierra esa idea de lo popular? Esas son las preguntas que los positivistas nunca se hubieran hecho y nosotros tratamos de hacernos. Porque vemos un sujeto distinto, porque vemos una práctica compleja, porque entendemos que trabajar en la educación es difícil y hoy estamos tensionados con paradigmas también que nos tratan otra vez de estandarizar el modelo... que nos evalúan, que nos cierran, ¿con qué

concepto de evaluación uno hace una pregunta estandarizada para evaluar un sistema educativo, qué hay atrás de eso? Hay también una intencionalidad que se puede discutir, que se puede analizar pero no podemos decir esta es la verdad y esto es lo bueno y esto es lo malo. Argumentemos lo bueno, argumentemos lo malo y veamos los claroscuros que una práctica humana como la educación tiene siempre, porque es una práctica humana, social y situada. Entonces más situado que Sarmiento imposible porque tenía que ser el constructor de un sistema educativo nacional en un momento de diversificación de la nación. Entonces encontró en la educación el arma, el instrumento, ¿cómo? Desde la formación docente, ¿para qué? Para que aquellos que pueden, estudien. Entonces en ese momento era la escuela primaria que era para todos, ya había quedado un recorte, después aparece la secundaria, que era para algunos de esos que habían ido a la primaria y hoy al tener para todos más ampliado a la obligatoriedad de la escuela secundaria, entran otros que nunca habían entrado pero la escuela secundaria tiene que cambiar también. Hoy el grado en la universidad es lo que antes era la escuela secundaria, por eso ahora, el otro día decíamos en una universidad, posgrado, doctorado... y para seguir... porque hoy el grado es lo que antes era la secundaria. Entonces todos entraron a la secundaria, pero bueno ahí se va quedando el para todos más de costado. Educación popular igual a educación estatal, la idea de la educación como práctica estatal con esta idea de la tabula rasa, de figura central en el maestro y en la formación de maestros. No le interesa hablar mucho de pedagogía porque él habla más de una educación... Ahora cuando decimos que educación es política, más claro que en Sarmiento...

A: Y de hecho llegó a ser presidente

Dm1: Bueno, está bien, pero... la verdad que cuando hablamos de política, estamos hablando de entender una práctica humana transformadora de la realidad que produce efectos y esa era la intención de Sarmiento, es más, la ley 1420 que hoy nos atraviesa todo el tiempo

Ob4.Seg2

Exposición e intercambio de interpretaciones conceptuales trabajada desde autores

DT: Esto es de Freinet que es un pedagogo de la escuela nueva

A4: Él en realidad había establecido un método con minuciosidad que había establecido hasta científicamente, de cómo los alumnos debían subir la escalera. Peldaño a peldaño, agarrándose de las barandas y demás... Con un descanso, adaptando los peldaños a la altura de las piernas infantiles y el pedagogo se irritaba, no con la escalera construida científicamente sino con los niños que parecían insensibles a su solicitud. Entonces plantea como que por momentos los niños estaban como dominados por sus impulsos, por sus necesidades, buscaban otras estrategias para subir y esto lo hacía enojar al lugar del pedagogo.

A14: Bueno entonces respecto de las preguntas, el punto de vista es el positivista, utiliza el método científico...

DT: ¿De quién es el... quién es el positivista en ese relato? ¿Freinet o el pedagogo?

A6: Está criticando eso, es una crítica. Porque después al final cierra con una pregunta donde no le cierra, digamos, a este pedagogo este funcionamiento, esté método.

A4: Está bien, porque parecía que el texto estaba escrito... estamos de acuerdo en esto..

Ob4.Seg2

Autoexplicación reflexiva con base en relato de situación

A10: Sí, yo lo tuve que explicar hace unos días en una reunión de padres, que las madres nos decían yo quiero más tarea, quiero más nivel y la maestra le decía bueno... pero los chicos tienen muchas actividades, que algunos hacen bilingüe... "El mío no viene a bilingüe, dale más tarea". No, la tarea es cuando es significativa, si jugaron y construyeron algo, no van a llevar tarea porque no lo terminaron de construir, es cuando tiene un sentido.

A4: La práctica docente, la formación docente también tenía que ver con esto de aplicar un mismo método para enseñar, para evaluar. En este campo hubo una transformación de empezar a pensar, a un docente hoy por ahí le cuesta hasta pensar cuál es el sentido de lo que estoy enseñando. Piensa el cómo o va a las actividades pero no está pensando qué quiere enseñar. Para qué. No lo puede pensar, lo hace en automático. Aplica recetas, sala de 3 le gusta la masa, bueno vamos a hacer masa, le gusta la espuma, vamos a hacer espuma. ¿Qué querés enseñar

Obs9.Seg1.sub3

Intercambio a partir de la interpretación conceptual del contenido desde claves de lectura y análisis

Dm1: El esquema de enseñanza... Por ejemplo hoy hablamos de la cuestión de la subjetividad y si está puesto en la última unidad está para darle una carnadura a esta unidad donde aparece la crisis de esto que venimos desarrollando las unidades anteriores... En donde se pone en crisis la subjetividad se ponen en crisis las prácticas, ponen en crisis las instituciones, entonces hablamos de infancia... hablamos de enseñanza... hablamos de escuela. ¿Qué organizaron, qué vieron, qué miraron los que trabajaron el tema de enseñanza? La complejidad en la enseñanza... ¿de qué habla el título del capítulo?

A: El título del capítulo está hablando de una complejidad del abordaje simple sobre la historia de las prácticas de los maestros y la enseñanza. Se habla de la dificultad y la complejidad de un abordaje simple sobre la idea de las prácticas de los maestros y la enseñanza. Se habla de complejidad debido a la multiplicidad de factores que intervienen en una práctica. Los sujetos, el contexto, el momento histórico, subjetividades y la historia individual por la que fue atravesado ese sujeto como alumno y que hoy lo interpela el rol del docente.

Dm1:¿Quién más trabajó el tema de la enseñanza?

A: No, lo que vimos es qué era un campo de discusión, después de todos que veíamos que había una diferencia en los discursos que sostenían las prácticas, y las prácticas mismas. Una cosa es lo que el docente desde lo discursivo piensa acerca de ese número, acerca del circuito de enseñanza, todo lo que la práctica misma, lo hace.

Dm2: Yo me quedé en lo que dijiste, dijiste la palabra simple al principio de la oración y no logro darme cuenta a qué refiere.

A: Tratar de hacerlo simple pero que es complejo por la multiplicidad, que la simplicidad con la que se habla, sin embargo es complejo por la multiplicidad de los factores que lo intervienen.

A: Igual también lo que aparece es como una dificultad muy grande de los maestros en el texto por poder definir un poco la enseñanza en relación también al educar. Como que hay una dificultad en poder definir eso entonces eso habla de una complejidad. Porque si fuera algo no complejo sería...

Dm1: Primeras cosas que a nosotros nos llamó mucho la atención.. Cuando hablamos de enseñanza aparecen un montón de conceptos pero no lo podemos visualizar, definir...

A: Eso es lo que nos cuesta mucho sí.

A: Porque aparecen muchas concepciones como que enseñar no es solamente una transmisión de un contenido o la adquisición sino que es hablando de valoración, del docente, está hablando del lugar en ese rol profesional. Como que es algo muy complejo...

Dm: ¿Por qué será complejo?

A: Porque está atravesado por varias dimensiones. Primero en relación a la diversidad de personas con la que tenemos que enseñar, a la diversidad de personas que ejercen la tarea de enseñar, los diversos contextos, aparecen las diferentes situaciones que lo atraviesan...

A: Los sujetos...

A: Los sujetos que enseñan y que aprenden que esa dualidad que es siempre lo mismo de un lado y siempre lo mismo del otro, sino que es móvil... y que es... dialéctica la variedad de contextos que se dan.

Dm1: ¿A qué se dedican los maestros? ¿Qué quiero decir con maestro?

Dm2: ¿Para qué pagan a los maestros?

As: A enseñar... a educar...

Dm1: A ver la premisa inicial de todo esto es: en este contexto de crisis de estos principios de la modernidad para Comenio que decía: yo enseñé todo a todos y todos entendían lo que decía y lo que pretendía hacer o a Rousseau se le ocurría enseñar al niño e ir a enseñarle al ripio, estaba claro. Hoy, en este contexto de cambio o de crisis tenemos que volver a decir, ponerle nombre a las cosas, dice Carlos Cullen; en esa búsqueda de volverle a dar nombre a las cosas es que nosotros nos planteamos esta investigación. Nosotros empezamos a ver... porque procesos de esta investigación también tienen procesos de producción que sale desde la producción de estar dando clase a maestros y hace cuantos años venimos trabajando acá en la universidad. Empezar a preguntarnos cuáles eran aquellas cosas que formaban parte de la representación, de las representaciones que estos maestros tenían respecto a las funciones que hacían a su práctica. Una era el concepto de la generación del sujeto, era la infancia, otro era su práctica misma, entonces definir la enseñanza y otro era el lugar dónde esa práctica se desarrollaba entonces la escuela. Y ahí fue que este proceso de desarrollo de la investigación se fue dando. Entonces volver a tratar de dar el esfuerzo por definir esto de la enseñanza. Esto es una cuestión que nos lleva a pensar: no había posibilidad de definir la enseñanza y hoy está como también a ver estamos... educamos, enseñamos...

Dm2: Cuidamos...

Dm1: Cuidamos, el otro tema es dar la definición hoy pero decir desde dónde venimos, donde estamos y a dónde queremos ir.

A: Sí y cuáles son los saberes aparte que se ponen en juego. Hoy a tantos saberes que los corta sólo un sector o no.

Dm1: Digamos ahí nosotros hicimos una síntesis y le pusimos un título. Hablamos de la complejidad. ¿A qué estaríamos refiriéndonos para hablar de la enseñanza como compleja?

A: A tantas cosas, a la dificultad de definir, a la cantidad de contenidos que la atraviesan... al poder volver a pensar en los sujetos que se ponen... a redefinir esos sujetos.

A: Organizar el caos sería, algo así.

Dm1: ¿Será posible? Poder definir esta idea de primera síntesis. La enseñanza es una acción humana por lo tanto completa como cualquier acción que pronuncian los hombres y lo que sucede además es que es una presión humana que produce un... digamos... que debería producir un oficio que uno elige para ser, que es ser maestro. ¿Quiénes enseñan, los maestros? Tenemos que ver a que nos llevó a nosotros y de acá nos llevaría mucho más seguir leyendo, seguir indagando. A nosotros nos llevó a decir: bueno, tenemos que volver a nombrar la enseñanza, como que, como una práctica humana, como una acción humana, como estas cosas que los maestros hacen todo el tiempo y están obligados a hacer. Ahora, ¿con qué condiciones? ¿Con qué condición, con qué características? ¿Qué es el quehacer de los maestros? ¿Qué hace el maestro? Enseña... ¿Qué es enseñar?

A: Claro, ahí es donde aparecen un montón de cuestiones a tener en cuenta, la transmisión de conocimientos, el cuidado de los niños, la socialización de ese sujeto.

Dm1: ¿Qué está comprometido con el concepto de enseñar?

A: El otro, el respeto por el...

Dm1: La responsabilidad de asumir esa práctica humana porque siempre hay un otro comprometido con lo que hago.

¿Alguna cosa de la que esté escrita ahí les llamó la atención a ustedes? ¿Les pareció diferente, buscaban... qué esperaban encontrar y no encontraron?

Dm2: O no encontraron nada.

A: No sé si distinto porque uno lo ve a diario pero lo que si señalamos es que los maestros ponían en evidencia la nostalgia por la valoración social.

Dm1: Bueno, eso se da, tiene cierta relación con la idea del malestar, hay una cierta añoranza en esta...

A: Lo que pasa que hay un desajuste y es lo que veíamos en las representación de esa racionalidad moderna, el escenario en el cual ahora nos sucede, entonces esa diferencia hace que a nivel representación se den algunas cosas, o del discurso y en la práctica hay cosas que no encajan, no cierran que tenés que reestructurar... y ahí está...

Dm1: ¿Y quién tiene que reestructurar, el sistema, la escuela, el currículum. ?

Dm2: El docente

Dm1: Claro, el propio docente.

A: A ver, tiene que ver con toda la sociabilización que yo tuve anterior, entonces yo vengo de esta estructura y tengo que modificar, porque yo por lo que veo acá es que acá también hay un melange que yo veo me veo reflejada...

Dm2: ¿En qué te ves reflejada?

A: En esto de cuando vos decís....de la clase en la que enseñaban la regla ortográfica... que hay que descubrirla, cuando decía de... construirla....y como que el docente se siente como que tiene que hacer algo, modificar sus prácticas... pero no sé si está totalmente convencido es que a veces no tenemos todas las herramientas como para injerir en eso.

A: Porque la responsabilidad no está solamente en el docente.

A: Sí, pero a mí me da la impresión de que después baja en alguien prescriptivo donde vos lo tenés que hacer de determinada manera.

Dm1: Yo te voy a decir: tal vez no es lo mejor, lo que más querés escuchar pero la responsabilidad siempre es del docente, lo que le bajen no importa, este es el punto de fortaleza, pero porque ahí está... el meollo...

A: Pero es medio cómico pensar que...

Dm: Bueno, ya sé, baja lo que baja, se escribe lo que se escribe, se prescribe lo que se prescribe. Pero lo que pasa en esa relación de dos es responsabilidad del docente, con lo cual estamos diciendo: mirá lo importante que es el docente para levantar esa cosa también de para qué estoy enseñando, estás enseñando para algo, tiene un sentido ético y político en su práctica... no es una aplicación mera de algo que me bajó. Ahí estamos en el... mirá, por eso es complejo, porque siempre vamos a actuar en el caos, siempre va a haber un otro que me interpela porque siempre hay una relación que se establece, hay un diálogo que se debate, no hay una linealidad.

A: Bueno, pero ahí también la responsabilidad...

A: También la responsabilidad está en preguntarse en por qué uno enseña lo que enseña, pierde el sentido eso en relación al otro porque lo que pasaba en relación a ese maestro que añoraba como un lugar de seguridad...

Dm1: porque ahí también hay cambio de subjetividad, el maestro también le pasa que está atravesado...

A: Porque hay un modelo de docente que también... o sea... no termina de encajar y de dejar claro tampoco y que está un poco en crisis pero también es el repreguntarse cuál es el sentido de eso que estoy enseñando para... porque yo enseñé reglas ortográficas porque yo sé que eso a los niños les aporta lugares... y yo estoy posicionada en un lugar porque creo por mi responsabilidad que eso contribuye a la educación de ese sujeto, pero ahí también había como una cualidad del por qué. O sea: ¿por qué estoy enseñando esto? O sea como preguntarse.. y poner en juego la responsabilidad del servicio que estoy haciendo. Digo para que entiendan porque se construye como... pero hay una claridad en ese sentido.

A: Algo de lo que estábamos hablando es que tal vez... yo hablo por mí en el profesorado hace más de 20 años que tal vez la función del maestro era homogeneizar. Uno... en la clase de mi profesorado, no nos explicaban que íbamos a tener... tomando en cuenta lo que trabajamos ahora que fue la infancia, el tema anterior. Uno iba y se formaba y era como homogeneizar todo y ahora nos encontramos con que nos estamos preguntando qué responsabilidad tenemos y qué vamos a hacer con toda la diversidad que hay porque es todo lo que estábamos diciendo. La primera hoja era sobre la evolución de los chicos y la edad...

Dm1: No quiero mezclar porque acá estamos mezclando el sujeto, porque es lo que decía Nora modelizado en un sentido pero sin ir para ese lado estamos tratando de despejar qué cosas son propias de lo que... ser maestro que es esto de mirar la enseñanza separándola, por ahí aparece lo del aprendizaje. El aprendizaje a mí no me tiene que importar, lo digo así brutaemente porque le tiene que importar las cosas que yo estoy haciendo responsablemente para que el otro quiera aprender, pueda aprender y lo aprenda. El otro día iba a hacer algo que... me pareció interesante. Vos lo conocés a mi marido... es ingeniero, me costó muchos años que se dé cuenta de lo que yo trabajo y hago

A: Pero él se dedica a estructurados...

Dm1: No, bueno, ahora es profesor, él se dedica a las instalaciones hidráulicas, trabaja en este tema... y entonces explicándole a otro ingeniero el problema de las conexiones de las cloacas... no! explicándole a unos amigos nuestros cómo era el tema de las cloacas les decía... es como lo que dice Maura, ah... les digo yo ¿qué vas a decir? Entonces dice: una cosa es hacer las cloacas y dejarlas en la puerta de la casa y otra cosa es que las cloacas sirvan para algo. Lo que hace AYSA, él criticando a AYSA porque trabaja con ellos, es que hace las obras de las cloacas y las deja en la puerta de la casa. La gente tiene que llegar a la cloaca. Es lo mismo que enseñar y que el otro no aprenda. Yo enseñé, ¿qué me importa si no aprendiste? Es... la verdad que me pareció... lo dijo y lo puse en un caso porque me pareció interesante. Es así, yo enseño, di la clase, enseñé, si vos aprendiste o no es un problema tuyo. Estos

chicos que no aprenden, estos chicos desinteresados ahora como vos decís si yo vengo a leerles de memoria las leyes ortográficas sin más y el pibe sigue sin haberlas entendido... no le importa... están dispersos...

La enseñanza siempre es responsabilidad del maestro. Con esto lo que estoy diciendo es: no poniéndoles el dedo acusador sino decirles miren la profesión maravillosa que tienen que son capaces de producir en el otro estas cuestiones con las herramientas que tengamos. No hace falta tener la herramienta...

A: La herramienta tiene que ver con el deseo, el compromiso...

Dm1: Entonces, por eso , es más allá de una técnica a aplicar es romper tal vez ese paradigma que venía siendo claro en la modernidad. La metodología... todo esto vale porque nos muñimos de un oficio que tiene toda esta complejidad pero en el fondo acá hay una relación interpersonal, una acción entre uno y otro, una acción de cuidado, una acción de transmisión, una acción de enseñanza, una acción de todo esto, pero eso es enseñar, por eso... ahí hay una cuestión también que me parece interesante mostrar cuando hablan de lo difícil que es enseñar. Es difícil enseñar, antes era fácil decían, hoy es difícil, antes estaba claro y si claro, en la anterioridad, en la modernidad...

Dm2: En la representación de lo que era para estos maestros antes porque tampoco era sencillo...

Dm1: Claro, seguro, es verdad. En esa imagen, en esa imaginación del antes, en ese idilio de antes, en esa complejidad del ahora lo difícil que es enseñar

A: Pero yo no logro entender o no entiendo, si bien la enseñanza es un proceso que es del maestro, la enseñanza en estos términos, ¿no? También me parece que es complejo porque implica desde la responsabilidad construir un vínculo con el otro para que suceda en las enseñanzas, pero es una acción como individual, egocéntrica...

Dm1: Por eso, ahí está el punto, ese es el punto de la dificultad, que si no hay compromiso y sentirse vulnerable frente al otro, es difícil la...

A: O no sucede

Dm1: No se produce, no se produce lo que vos querés que se produzca que es el aprendizaje nuestro, el otro elige aprender, ¿sí? también, porque es una decisión personal, digamos, el aprendizaje, lo que pasa está comprometido en vos la...

A: Que suceda

Dm1: Por eso yo no hablo de que sea la técnica una metodología, sino hablo de que es un objeto político porque hay un compromiso con este otro, siempre hay un otro, ahí se dice, hay una frase así, siempre hay un otro, no yo, me formo como docente en una cuestión separada de la acción, por eso hablo de la acción, por eso hablamos de estas cuestiones.

A: No, y aprender el otro siempre aprende, el tema es qué aprende en lo que yo estoy haciendo

Dm1: Sí, y otra cosa que también se confunde cuando hablaban al principio por ahí de educación con enseñanza y lo otro que se confunde es el tema de la evaluación. Estas son cuestiones que hay que empezar a decirlas separadamente, ¿sí? porque a veces le enseñé, lo evalué sin dudar... Por eso la misión de este capítulo es tratar de dar una definición, una carnadura a este concepto de enseñanza que si venimos hablando de que subjetividades diversas, cambiantes, también prácticas humanas, porque nosotros sujetos hoy, también estamos en una situación de diversidad, de cambio, de... la angustia futura de una escuela que viene siendo la misma escuela moderna y tiene cultura de formación como dice ella con una tradición... Entonces poder ver toda esta...

A: Sí, en crisis

Dm1: Entonces se dan cuenta que esto se da no en un proceso lineal, sino es un proceso de caos

Dm2: Comentá lo de las milanesas

Dm1: No quería... estuve a punto pero no... jejejeje!!!

A: Yo quería preguntar algo, estaba pensando un poco en Freire cuando hablaba de esta relación dialógica entre el alumno y el docente y pensaba que sería como una reducción entre decir que el docente enseña y que el alumno aprende. Pensar que el contexto del aula es un contexto donde todos aprenden como el adolescente y que todos construyen. Hay una responsabilidad del docente, pero no podemos como encasillar quien enseña y quién aprende...

DT: Fenstermacher decía: -Entre enseñar y aprender hay una relación ontológica no causal, nosotros siempre hemos esperado con una relación causal, lo que yo enseñe vos aprendés y vos aprendés lo que te enseñé

Dm1: Claro, ese es el punto

DT: El efecto del aprendizaje iba a efectuar una causa, yo enseñe entonces después voy, por eso decía Maura lo de la evaluación, constato que lo que yo supuse está. ¿ Se entiende? Ahí hay una relación causal, entonces ese tema yo dije: no, no es causal, es ontológica, ¿qué quiere decir que es ontológica? Que uno enseña para que el otro aprenda, que el aprender está ligado al enseñar, pero no en términos de causalidad sino son dos procesos, es más Fenstermacher insiste sobre la idea de: enseñar es generar en el otro el deseo de estudiar, es otra acción. Dice: enseñar y estudiar, lo que hace uno al enseñar bien es generarle necesidad al otro para que estudie que es lo propio que debe hacer el otro, ahí está el punto, pero no... y esto es una relación ontológica. Yo corro una carrera y está planteada la posibilidad de que la gane pero no es que...

Dm1: Si corro la gano

DT: Lo único que media en que... es el triunfo con el que yo corra, que es la lógica causal y me parece que es bien interesante porque no es que no está el tema del aprendizaje, eso está relacionado con el aprendizaje que uno busca de esa acción pero hay un otro que...

Dm2: Que tiene posibilidad de decidir.

Dm1: Yo entiendo que vos... hay una necesidad de aprendizaje mutuo, estoy totalmente de acuerdo con eso, si promovés este tipo de cuestiones. Pero por otro lado, el objetivo del capítulo y de este... el objetivo de la investigación es: ¿cómo fortalecemos a ese maestro que en esta situación de crisis, hoy no se siente para qué estoy haciendo lo que hago? Entonces una de las cuestiones que yo pretendo, la verdad que todavía no sé y estoy como investigándolo es si esta idea de enseñanza, fortalece y potencia al ser docente hoy, si por acá le estamos dando la potencia diciéndole aprendete esta capacitación, a ver cuántas capacitaciones hay, ahora me van a capacitar a mí sobre la situacionalidad...

A: Nosotros tendremos que convocar la sed, nosotros tendremos esa tarea...

Dm1: Por dónde fortalecemos a este encuentro teórico con estos pibes que no vienen... que no aprenden...no les interesa... que son apáticos... que son violentos... Entonces, si yo no fortalezco, para mí, lo más importante de cualquier reforma educativa es fortalecer al maestro y no hablo solamente desde la filosofía, hay que pagarles mejores sueldos... hay que construir mejores... Esta es la fortaleza, ahí está el valor de la educación, ahí el agente, el que inicia la acción que se responsabiliza con esto, esto es el punto, a eso apuntamos, por ahí en este capítulo le falta...

DT: Y una cosa que vos lo dijiste en el otro punto pero... Sí, a este punto hay que darle una reafirmación sobre eso. Nosotros podemos decir mucho relacionado al rol docente, pero nosotros ante todo somos garantes de un derecho. Es inherentemente política nuestra tarea, nosotros somos garantes de un derecho, si nosotros no enseñamos bien, jodemos el derecho de otro que es el de ser educado. En el nudo, digamos, desnudándolo de otras cosas, en términos políticos, la tarea del docente es garantizar el derecho al otro que es el derecho a ser educado. Ahí toma otro cariz, si enseñó bien o mal, o si le busco la vuelta o no, porque en realidad como mi responsabilidad es garantizarle al otro el derecho y tendrá que extremar todas las opciones... Díganme después qué hago yo para garantizárselo.

Dm1: si tengo que tomar herramientas de constructivismo, bienvenidas sean, si tengo que ser conductista bienvenido sea, el tema es esta garantía de derechos. Ese compromiso es ético, no es una preparación o competitividad de poder hacer un ejercicio solamente, es ponerle otra carnadura, porque sino estamos como siguiendo, dando vuelta a una cuestión más banal o banalizando la cuestión de la... Que esa es otra cosa que estaba viendo yo también cómo se banaliza la idea.

A: porque capaz que el otro no encuentra...

Dm1: Se banaliza la idea de enseñar y vemos ahora que esto siguió... cómo se trata de enseñar juntos en los diseños curriculares. Una de las cosas que yo empecé a ver es esta banalización de la enseñanza, no se la pone con esta carnadura, se la nombra porque forma parte del vocabulario, digamos, políticamente correcto que debe hablarse en educación pero profundizarla, ponerla, decirle: a ver, ¿vos te vas a jugar para hacer esto? Entonces vení conmigo, vamos a formarnos para ser maestros. Ahora, pero si vos no estás de acuerdo con que vos sos un garante de derechos, tu práctica es una práctica responsable...política y demás, entonces, elegí otro camino porque por este lado no vamos. ¿Vamos a las milanesas?

DT: Dale con las milanesas... cerramos con las milanesas.

Dm1: Yo empecé hace muchos años a estudiar la enseñanza porque es un tema que me vuelve loca, ahora estoy empezando a empezar mi tesis del doctorado. Yo tengo tres hijos, dos mayores y uno que tiene diez años de diferencia con el mayor. Cuando este tenía 10 años, fueron los tres a la misma escuela, estaba en quinto grado y viene con una prueba de lengua mal, le había ido a todos los pibes mal. Entonces yo voy a la escuela, agarro a la maestra.

Dm2: Vos maestra, contá que...

Dm1: Bueno, yo soy yo

Dm2: Pero ellos no saben que vos maestra fuiste a hablar por tu chico

Dm1: No, no, yo fui yo, que soy maestra, madre y voy a la escuela y le pregunto porque no entendía dónde estaba el problema en la evaluación de lengua y entonces me doy cuenta que era una evaluación que los chicos tenían que inventar una leyenda y tenían que poner una definición de leyenda y yo veía que ellos habían puesto una definición que para mí estaba bien... digamos.... Dice: Mire señora, me dice la maestra, enseñar es como hacer milanesas, yo las hago así, usted las hace como quiere. Era aplicar una receta, no se lo dijo a una que es mecánica dental, me lo dijo a mí, cuando yo le conté a la directora de la escuela que me conocía, me dijo: ¿te lo dijo a vos? Después la cambió a la maestra porque claro, se dio cuenta qué maestra tenía. Entonces lo primero que escribí yo fue enseñamos a hacer milanesas porque en realidad era esto, la aplicación... ¿qué es enseñar? Y, bueno, a mí me das el método y yo te enseño y vos me lo aprendés. No es así, ni yo te lo enseño ni vos me lo aprendés. Ella lo que pretendía era que los chicos escribieran la definición, a ver, no estoy hablando de una maestra... mi hijo tiene 20 años, o sea, hace 10 años, era una chica recién recibida en ese momento. Lo que quiero decir es que los chicos tenían que escribir tal cual la definición que tenían en la carpeta y como no escribieron, hicieron un análisis hermenéutico seguramente de la leyenda, ella no aceptó esa definición que estaba distinta a la que ella les había dado en la carpeta y por eso a toda esa clase le había ido mal en esa prueba de lengua.

A: Después tuvo una capacitación y les pedía que escriban con sus propias palabras

Dm1: Y ya no era hacer milanesas sino era hacer un guiso...

Bueno, digo esa aplicación de una receta para... no es una locura... a mí me... me acuerdo que me encontré con Nora después y dije: no sabés lo que me dijo la maestra de guiso y estaba loca. Y después nos fuimos a la virtual ahí... hace un montón que estamos trabajando juntas. Y empezamos a hacer este desarrollo y lo profundizamos por ahí, nos dimos cuenta que todavía faltaba carnadura en esos maestros que entrevistamos porque estamos en crisis, porque tenemos esta institución que tiene

cosas que nos bajan, que nos dicen que nos imponen y que no nos dejan dar lo que nosotros somos capaces de hacer en ese momento y de ser responsables con respecto al aprendizaje.

A: Porque no se ve tampoco la enseñanza desde los profesorados desde el día 0

Dm1: Hay un problema de la formación residente, bueno todo eso es... y nosotros ahora estamos haciendo actualización del pensamiento pedagógico, y sino le damos un poquito de carnadura nueva a esto que estamos haciendo, volvemos a repetir los mismos principios porque digo... entonces también nosotras nos pusimos a indagar porque no es cuestión de venir a definir: esta es la verdad.

Tratamos de...trabajar con marcos teóricos, con un supuesto por nuestra manera de entender las cosas, por supuesto y lo podemos discutir con un montón de personas que hoy siguen pensando en la enseñanza. Yo después de todo este trayecto, estoy leyendo libros que salieron ahora sobre enseñanza y discuto porque sigo viendo todavía que está faltando, otra de las cosas que dijo Nora, esto que... ya nombramos Fenstermacher. Cullen también tiene algo muy interesante de... dice que... enseñar es permitir que el otro desee aprender y yo tenga el poder de enseñar, esta relación con el otro despertándole el deseo de aprender fundamenta y fortifica mi poder, mi posibilidad de enseñar. Esto lo escribió al principio de todo Carlos Cullen. En el primer libro que escribe las razones de educar, ahí lo dice. Entonces esta relación de poderes y deseos que se pone en juego al momento de enseñar.

DT: Yo quería comentar tres cosas que son los tres ejes que hoy nos toca medio... cerrarlos... que son estos tres ejes que nosotros cerramos el libro con...digamos... algunas cuestiones que encontrábamos en común de la indagación de las representaciones sobre la... escuela, sobre la enseñanza y sobre la infancia.

En realidad la parte final que está escrita en el libro, hay tres elementos que encontramos comunes en esta reflexión, indagación que hizo cada uno de nosotros. Por un lado, de alguna u otra forma estamos signados en esta generación de maestros y maestras, signados por un malestar pedagógico generalizado a distintos ámbitos de nuestro quehacer pero también que cruzan a las

instituciones educativas a la práctica docente y a las subjetividades que participan. O sea, esto que decíamos, este sentimiento de que las cosas no son como eran antes o no sabemos cómo van a ser o cómo son ahora. Esta incertidumbre frente a la crisis de las racionalidades que implicaron y dieron sentido a la escuela, a la acción de educar y a los niños, niñas y sujetos, esto está extendido en nuestro contexto. O sea, nosotros... nuestra tarea, nuestra vida como docentes se despliega en un contexto de malestar pedagógico de conjunto. O sea, tenemos un cuestionamiento, hace 200 años donde no se les movía un bucle a las maestras porque la tenían clarísima y a nosotros nos toca transitar este contexto.

La segunda cuestión que veíamos como elemento común es esta idea de borradura de la subjetividad, o sea que la educación ha dado por supuesto la subjetividad y estamos en un período donde ese dar por supuesto, no es suficiente y tenemos que volver a preguntar qué se entiende por subjetividad docente, qué se entiende por subjetividad infantil, qué se entiende por subjetividad juvenil, qué por ser adulto, por ser niño, o sea que también parte de...

Dm1: Qué tiene la escuela también...

DT: claro, pero el tema de la subjetividad ahí... cómo esas subjetividades participan en una institución como es la escolar.

Y la tercera cuestión que encontramos en común es que frente a ese malestar, tenemos como cierta inclinación a depositar las causas, se sienta sobredeterminación externa de lo que sucede. O sea, en algún punto nuestro estupor, impotencia... y demás, se tiente con poner en el afuera cuando en realidad no estamos pudiendo revisar hacia el interior de las prácticas educativas. Entonces, ya sea las condiciones socioeconómicas de nuestros alumnos, ya sea el estado edilicio de las escuelas... ya sea las políticas gubernamentales o curriculares, pasa a estar todo en un plano que corre del debate que tenemos que hacer. ¿Por qué nosotros somos todo lo responsables, somos absolutamente los únicos responsables? No, pero tampoco pasa por decir, es un problema que hay que resolverlo afuera, o sea,

la gente tiene que tener comida, la gente tiene que tener... y entonces yo después... entonces, después yo voy a enseñar bien.

Porque siempre traemos estas metáforas con otra profesión... si yo soy psicóloga o terapeuta, no puedo decir que estoy podrida que vengan con rollos, mambos, conflictos y traumas... porque laburo de eso. O sea, no laburamos en condiciones ideales, laburamos en las condiciones que tenemos, con los sujetos que tenemos y con los sujetos que somos...

Dm1: Este es el oficio para el cual nos formamos que es el...

DT: Exacto, pero las condiciones ideales, en términos de que vamos a tener todas las computadoras, todo, aún con esa variable ajustada, no significa que resolvamos los problemas que tenemos que resolver en términos del sentido de nuestra práctica...

A: Estaba pensando también cuál es el sentido de la escuela y de la enseñanza... también es un ámbito de transformar, yo por lo menos... es un ámbito donde se busca la transformación para un mundo mejor, qué se yo...

Dm1: En todo caso tenemos que saber que esta práctica se desarrolla en una situación caótica y que el caos forma parte de una situación, que no es un cosmos, que hay un caos y que ahí es donde nosotros tenemos que fortalecernos. Por ahí se dice, cuando ellos dicen: difícil es enseñar hoy, nos preguntamos: ¿no es difícil la práctica de un cirujano que tiene que tomar una decisión en el medio de una decisión que se le zafó una venita? ¿Cuál profesión no es difícil? ¿Porque tenés al tipo dormido es fácil? Digo, es difícil, es compleja, como difícil es... Para hacer una relación con eso que dice Levinas que es difícil la libertad, porque hacer la libertad, ser libre y hacer ejercicio responsable de la libertad, es difícil. Esto está siempre en contraposición con un algo que... bueno, es difícil de... ahora el esfuerzo que nosotros intentamos hacer, no sé si lo logramos, es este precepto de nuestro maestro que es: hoy las cosas están sin los nombres, busquémosle de vuelta el nombre a las cosas, entonces intentamos indagar en esto que hace al...

DT: Falta que esos nombres, estos están desnudos...

Dm1: Pero como yo quería ponerles nombre a las cosas de la educación, intentamos ponerle este nombre a cierta investigación, sale de algún lugar, no vino porque se nos ocurrió, nosotros venimos a pensar... a decir: bueno, a ver, por acá viene la infancia, por acá viene la enseñanza..

Obs9.Seg1.sub2

establecimiento o generación de hipótesis y conjeturas basándose en un criterio académico respecto de reflexiones conceptuales

A: Quería sumar... me había quedado pensando en esto... de este maestro que se siente desafiado, que está molesto por estas nuevas preguntas, digo... a esto se suma también que hoy por hoy el maestro no es el reservorio del saber. Esta figura tan estática y tan unilateral después está hace rato en reacción y nos encontramos con chicos que de pronto se deleitan con un tema de los dinosaurios y pueden dar cátedra del mismo y una quedar sorprendido y uno aprender con ellos. Entonces esta molestia tal vez se duplica cuando también nos encontramos faltos de ciertos recursos desde lo tecnológico, desde la inmediatez del conocimiento entonces ya esta figura si se quiere se deteriora más, por suerte, pero creo que la molestia también

Ob2.Seg3

Dm1: Tenemos como una estandarización y jerarquización de los sujetos con preeminencia o hegemonía y el valor que tiene en nuestra cultura la racionalidad.

A13: Es esta manera de pensar el mundo o de pensar a vida o de pensar que es mundial y se repiensa pero no se cambia por un paradigma económico o capitalista que funciona. Yo no creo que a lo largo de a historia no lo hayan querido cambiar. Todos acordamos acá en este capitalismo porque todo funciona en esta manera de pensar el mundo.

Obs6.Seg2

Dv: ¿cómo se ve la desigualdad? Nosotros la leemos en clave de... bueno, es así.

A: Sí, la desigualdad en lectura de ahora es diversidad.

Dv: Diversidad, es decir, bueno, respetamos la diversidad.

A: No, está bien, la desigualdad es la diversidad, está bien.

A: Aceptando que hay distintas singularidades

Dv: ¿O no es así? Es leída desde ese lugar. Digamos la desigualdad es muchas veces sinónimo de diversidad. ¿No, no estás de acuerdo?

A: No, no... es leído muchas veces así

Dv: Es leída de esa manera

A: Es una justificación para mantener la desigualdad pensar que es algo diverso y trae aparejado una mirada meritocrática del ascenso social y de la justificación de la desigualdad.

Dv: A ver, la mirada de pobres hubo siempre, es una mirada instalada de que bueno... es así.

A: Esta mirada desnaturaliza la idea de que pobres hubo siempre y el capitalismo en realidad lo que sostiene es que por naturaleza es de la única manera que puede sustentarse el capitalismo, que haya pobres y ricos, que haya dueños y...

Dv: No te lo van a decir eso

A: No, pero cuando lees está justificado, no me acuerdo en qué tema de esto dice... es una crítica, es una mirada hasta casi de la misma naturaleza del mundo que suceda así y ahí termina porque no hay un justificativo razonable

Tarea Intercambio Docente Estudiante**Obs9.Seg1.sub2**

Reconstrucción conceptual de los aportes teóricos

DT: Una de las hipótesis de lectura es que entre la representación que tengo de un niño y el niño que tengo frente a mí, hay una inadecuación entre esas dos... por un lado, la representación y por otro lado lo que el niño con el vínculo hace. Esa inadecuación que es una clave de interpretación de ese malestar. Ustedes dicen: una hipótesis para despejar la inadecuación tiene que ver con que esas representaciones sobre lo infantil son herencia de una configuración moderna de la idea de infancia. Entonces en el contexto de crisis de ese contexto cultural en el que sacudió nuestra idea de infancia, al entrar en crisis ese contexto cultural, empiezan a ser inadecuadas, a tener distancia, a tensionar a las ideas de representaciones que nosotros llamamos en el contexto de la investigación, sobre lo infantil con la experiencia cotidiana con los sujetos que nos relacionamos habitualmente. Para darle un poquito más de vuelta, tanto a la idea de malestar, como a la idea de esta ruptura, de la ruptura entre la concepción moderna, yo quisiera como recapitular un poquito desde donde venimos viendo la categoría de infancia para poder contextualizar este debate sobre la infancia en términos contemporáneos.

Ahí yo, no sé si advertieron, con lo que vengo trabajando en el marco de la tesis doctoral es la teoría de modelización de la infancia. ¿A qué llamamos modelización de la infancia? El presupuesto es: siguiendo a Philippe Aries que es un teórico sobre la cuestión de lo infantil. Dice Philippe Aries la modernidad se caracteriza por un sentimiento inédito en relación a lo infantil. Y esto nosotros lo hemos visto a través de las racionalidades. La infancia es visualizada por la modernidad como un colectivo particular al que hay que conocer y sobre el cual hay que intervenir, podemos decirlo, Comenio, porque es la cebolla que después va a dar la planta porque es la etapa fértil de la vida, porque es la etapa inmadura, como diría Durkheim y después uno puede llevarlo mediante la educación a que madure en un sujeto moderno, con las pretensiones que tiene la modernidad, pero fundamentalmente si algo plantea la idea moderna de infancia, es que la infancia es una mera preparación para el futuro. La infancia es un punto de partida y es cierto lo que dice Aries. La infancia... hay un sentimiento, una

visualización de lo infantil inédita con respecto a lo que le precedió porque deja de ser considerada un adulto pequeño y pasa a ser un colectivo al cual al que atender, conocer para educar porque lo que nos permite la infancia es la implantación, la fabricación diría Merieu de un sujeto tal cual. Aquel sujeto racional único, ¿se acuerdan que anduvimos todo el cuatrimestre con eso? para formar ese sujeto racional único necesito partir del momento de la infancia para poder configurar esa subjetividad deseada que tiene los atributos que cada racionalidad le ha otorgado. O sea, si uno pasa en limpio, la infancia es un momento de la vida proclive para inculcar algunos atributos al estilo de la bondad, la laboriosidad, ser un buen ciudadano, o sea hay una cantidad de propiedades es que empiezan a configurarse pedagógicamente que son atribuibles al niño para configurarlo como un sujeto deseable, como ese proyecto de sujeto. Ahora, ese proyecto es a futuro y el niño para todas las racionalidades modernas no es un niño considerado desde su presente, en sí mismo, como una subjetividad. Es siempre un proyecto o un punto de partida, un plan hacia futuro. El niño en sí, si bien es visualizado, no es reconocido como un sujeto pleno y voy a hacerlo intencionalmente, provocadoramente, como un sujeto “pleno”. Ahora, si ustedes me dijeran cómo un niño es un sujeto pleno, si después va a ser adulto, cómo ahora es pleno si tiene 8 años, y yo les voy a sostener la hipótesis con la siguiente cuestión. A ver...
Ustedes: supongamos, ¿dónde fijarían medianamente ciertos parámetros de adultez, dónde la fijarían?

A: A los 20

DT: Claro, pero ponele un sujeto pleno, así ha dicho la modernidad, es después de los 20, cuando labura... ya está formado, ya está maduro. Tomemos como parámetro un sujeto pleno a los 20, ¿quién tiene más de 40? Más de 50 yo y no obligo a nadie a levantar la mano. Ahora, uno diría, a los 40, ¿se es un sujeto pleno?

A: No, ¿pleno de qué?

DT: O sea la plenitud, no es una propiedad inalterable en el tiempo, uno es pleno, relativo a un momento de la vida humana. El problema es que la modernidad pone el mojón de la plenitud en la

adulter. Entonces, si sólo el adulto es pleno, todo lo que no es adulto, no es pleno. Es inmaduro... es salvaje... y ese había sido el reservorio de lo infantil, la falta. El niño siempre fue teñido por lo que carece pero puede llegar a ser, pero no por quién es. Entonces, si alguien está vacío, cuando ese alguien habla, te interpela, como decían ustedes, critica y opina, molesta... porque mi perspectiva de quién es el niño es meramente una materia prima para formar un sujeto a futuro, cuando seas grande vas a opinar. Ahora escuchás, pero lo que nos está pasando es que esos niños se nos manifiestan desde una subjetividad que tiene posición frente al mundo, tiene teorías sobre cómo se comporta el mundo, teorías políticas, teorías sociológicas, teorías antropológicas. O sea, los niños, si uno les pone oído te explican todo. Podés decir: con inexactitudes pero tienen teorías para todo. Los niños tienen explicaciones absolutamente para todo. Ahora, uno puede decir, bueno pero ponele son explicaciones o teorías infantiles. Ahora, yo les diría: nosotros, todos adultos plenos seguimos diciendo que el sol sale, cuando ya sabemos que el sol no sale en ninguna parte y nosotros lo vemos, porque cuando damos la vuelta alrededor de... O sea, nosotros, los adultos, hay una cantidad de cosas sobre las que no tenemos teoría, o no tenemos explicación o tenemos explicaciones erradas porque no somos el sumun del saber enciclopédico universal ¿O no? Nosotros sabemos una parte de algo que nos hemos dedicado más o menos a estudiar. Pero la plenitud del saber o la exactitud del saber no es un atributo propio de ningún momento de la vida. La mala noticia para el narcicismo es que un adulto ha hecho algo con su vida enfocado en saber, una perspectiva de vida que en realidad en los niños están todas abiertas. Hipótesis fuerte: es que los que estamos discutiendo es empezar a pensar la idea de infancia desde la idea de que es una alteridad digna de ser conocida en su plenitud como cualquier otro momento de la vida humana. Todos somos sujetos, parafraseando lo moderno, de la forma en que somos sujetos en determinados momentos de nuestra vida. Un niño es tan sujeto de 8 años como somos tan sujeto de 40 y como somos tan sujetos de 50. La vida humana y es una riqueza empieza a ser cada vez más compleja y más larga porque ese es el otro problema que tenemos hoy cuando discutimos. Lo infantil pero cuando discutimos

lo joven y lo adulto. La vida humana ha cambiado, para empezar vivimos más. No es lo mismo, como uno estandarizaba 40 años de vida que era la esperanza de vida hasta el siglo XIX y el XX y hasta ahí... si no te mandaban a la guerra. Que uno que vivía 40, 50 con toda la furia si te cuidaban y no te mandaban al frente de batalla a una vida que hoy está en un promedio de vida de alrededor de los 90 años. Ese sólo cambio de la existencia humana hace que tengamos que repensar todo en las etapas de la vida humana. Porque cuando vos contás ese sólo cambio de la existencia humana, hace que tengamos que repensar todas las etapas de la vida humana. Porque cuando vos contás que 40 es lo pleno y después viene la cala y el cajón. Digamos, tenés que dividir los 40 en... tanto para la infancia, tanto para la juventud para que te hagas el loco y tanto para... pero si eso se estira, tenemos un problema para pensar como cultura, como volvemos a pensar la vida humana en sus momentos.

A: La adolescencia es hasta los 30 ahora, claro.

DT: Por ejemplo, ahora hay toda una rama, médica... psicológica, etc... que es la gerontología, que es espantoso el nombre para los que empezamos a caer en esa categoría, pero que en realidad hay personas, adultos mayores que no estaban en los libros de nadie, porque no... nadie llegaba a los 60, 70, 80, 90 y nos empezamos a preguntar... cómo se vive la sexualidad... porque bueno, desde que los chicos piensan que el padre ya no tiene más sexo, bueno, eso, ha cambiado, la gente tiene sexo y le gusta el sexo hasta avanzada su vida a no ser que le hayan reventado la cabeza y crea que no puede.

A: Yo trabajé en un geriátrico, en un hogar y los abuelitos... se cogen entre ellos, tenés que tener mucho cuidado, o sea...

DT: Al único que lo sorprende es a Macri, el único que va con una concepción de la adultez que atrasa. ¿Se entiende? Pero son problemas nuevos. La infancia es un problema aunque también la vida humana hay que pensarla de nuevo.

Dm1: No nada, yo decía que la representación de lo ideológico de este personaje que vos acababas de citar tiene que ver con un sesgo de no explicarse o preguntarse por estos cambios y pretendiendo una verdad monolítica que fue y será siempre la misma, digo...

A: Sí, que además cambió toda una concepción de lo que es gerontología, o sea... las cosas que tiene prohibido... es hogar de adultos mayores... no geriátrico...

DT: Y la de abuelito también te la sacaría, yo soy una mujer de 58 años y soy abuela, que es otra cosa.

A: Aparte es esta noción de comunidad, o sea, en Estados Unidos, como un barrio, donde ellos viven... y bueno ese concepto está cambiando en Argentina.

DT: Como están cambiándose las leyes de patronato que incluyen el tema de los derechos del niño, porque sino no nos cierra, por qué estamos discutiendo que los niños tienen derecho, porque son sujetos de derecho. Si no estamos dispuestos a revisar la idea de subjetividad con respecto a lo infantil otorgándole al presente infantil por la positiva y no por lo que le falta, los atributos que tiene como sujeto, no nos va a cerrar la idea... o sea, vamos a entender que lo de los derechos del niño es como para estudiarlos, decirlos... pero la idea de que el niño tiene el derecho a su identidad, tiene determinados derechos y son sujetos de derecho que puedan reclamarlos.

A: Pero el sujeto de derecho es en el ejercicio de la acción y no desde la mirada proteccionista.

DT: No, no de que te doy este derecho...

Dm1: Pero por eso no es hablar del sujeto de derecho sino hablar de los cambios en la subjetividad que da como una carnadura a ese concepto diferente.

DT: porque una vez charlando con una colega que ella se dedica a infancia, pero más desde un tema jurídico-legal. El tema es que el niño es sujeto y no nos hacemos cargo de determinadas cuestiones que tienen que ver con la responsabilidad adulta, diluimos esa responsabilidad, ¿se entiende cómo era la discusión? Decir: bueno, si nosotros ampliamos mucho sin hacer determinados alertas diluimos las

responsabilidades que tenemos para con un colectivo que tiene determinadas necesidades. Pero yo, entiendo con ella, que, todo colectivo tiene necesidades a las que hay que pelear. Cuando vos sos... tenés trabajo, salud, son necesidades que debemos atender. O sea, no es que te tengo que dar la comida porque no salís a laburar, no podría decir del niño que el niño sólo es objeto de cuidado porque todo es objeto de cuidado.

A: Aparte no es que uno le da el derecho sino que uno es garante de su derecho. Yo tengo que garantizar que el niño cumpla sus derechos.

DT: Exactamente, y eso es una toma de posición, por un lado si seguimos con la idea de una a adultez que otorga una realidad, empezamos a ver que somos garantes, como somos garantes de otros tratamientos colectivos que tiene el derecho.

A: Bueno, pero eso es un debate que empezó a aparecer ahora que estaba saldado que en realidad tiene el derecho como un beneficio y no como un derecho. Hoy parece que se vuelve a discutir lo que ya estaba discutido en relación a los derechos de todos... no solamente... yo te doy... trabajo.

Dm: Nosotras acá somos mujeres, todas acá somos mujeres, el sábado en este lugar estamos mayoritariamente todas mujeres y un varón pero en esta clase, digamos, somos mujeres. Las mujeres, lejos de haber tenido benévolamente derechos, estamos todavía en sábado peleando para que no nos maten. Entonces el problema es que estamos revisando que el cuidado, la responsabilidad frente a los otros, no está definido sólo porque el otro es niño porque tiene determinada edad. La responsabilidad está ligada a responsabilidades mutuas de los otros, en determinados momentos de la vida y en determinadas circunstancias. Porque sino queda solamente en que la responsabilidad es restringida del adulto, porque como el nene, es cierto, el cachorro humano a diferencia de los cachorros de otras especies, necesita del cuidado de la especie adulta para poder vivir. Un cachorro puede... ya conocemos lo de Rómulo y Remo, que le agarró la... pero no es así en general, muere. Es una cualidad del cachorro humano, que es inmaduro. Ahora, una cosa es entender que esa responsabilidad que tenemos frente a

los cachorros humanos en relación de responsabilidad, es la única responsabilidad que tenemos en relación a otros ciudadanos y otros sujetos en esta especie.

A: Sí, igual es relativo porque el ser humano, aunque sea adulto no puede privarse de estar en contacto con otro adulto, nadie puede. Entonces si el niño es alguien que se constituye en el entramado general con el otro, el otro también porque no puede vivir sólo.

DT: Absolutamente, el problema es que nosotros...esta discusión sobre lo infantil también toca la discusión sobre: nosotros como adultos quiénes somos... mujeres... toca una cantidad de debates en donde la subjetividad es lo que queda.

A: Y claro, porque es la clave de la vida en sociedad, o sea... somos responsables del otro, en cuanto no somos responsables y no tenemos una visibilidad ética sobre el otro es porque la sociedad es una soberana basura básicamente

Dm1: Ya estamos hablando de enseñanza entonces.

DT: Ese concepto de que estuvo muy fijado porque había una focalización en torno a la responsabilidad frente a lo infantil que en realidad era un atributo del adulto y que al mismo tiempo que el adulto intervenía con un sentido desconociendo la subjetividad del niño, empieza a analizar y quizás pone en el centro la responsabilidad que tenemos hacia diversos colectivos educativos. Los niños son uno de ellos pero nosotros diríamos hoy que estamos hablando de sujetos. Ellos siguen reclamando ser reconocidos como tales y las niñas además mujeres es el doble. Las niñas, pobres, doble. Nuestra sociedad está cruzada por determinados reclamos e interpelaciones y responsabilidades. Sólo termino con esto y termino de perfilar esa categoría de movilización

Ob4.Seg2

Intercambios respecto a las condiciones de producción de los diferentes procesos encarados por la cátedra para verificar la aplicación de lo trabajado

As: El parcial va a ser... porque volvemos a la norma... jejeje

DT: (...) Lo que les queremos decir ya para no entrar en la escalada de pánico. Este tipo de trabajo que hacemos acá con el texto es el del parcial, de agarrar un texto, analizarlo... Bueno, no va a haber nada nuevo bajo el sol, tendrán que analizar, leer, argumentar, decir en qué estoy de acuerdo con un autor, criticar a otro, digo, nada distinto de esto que ejercitamos, no es la puñalada trapera, no es que estamos preparando algo jodido, cosa de que vienen y creen que somos buenos, pero van a ver nuestro verdadero yo.

A: ¿Es grupal o es individual?

DT: Es individual, puede ser con todos los libros, traigan todo, van a tener todo a disposición, no es de memoria nada. Si ustedes tienen lectura de los textos y más o menos se van familiarizando, puede ser que no terminemos punto a punto con lo que estaba planteado hoy porque hay una compactada. También nosotros nos hacemos cargo de la compactada, ¿se entiende? Hay dos clases menos, no somos jodidos. O sea, atendemos al contexto, pero si ustedes más o menos van familiarizándose con un trabajo o con los conceptos... se van sintiendo más cómodos con la comprensión de las racionalidades, cómo... no les resultan todas iguales, pueden distinguir una de otra con algún matiz que puedan señalar estamos bien, no se trata.... es un momento más de... de hacer esto

Ob4.Seg2

Consigna orientada a distintas tentativas

DT: poder mirar otro tipo de textos desde otro tipo de análisis, o sea, descentrarnos un poco de la letra del texto, sino en qué medida esas categorías o cuestiones que nos ofrecen los textos, nos permiten mirar y analizar otros textos distintos. Entonces tenemos dos textos audiovisuales que son estos y algunos fragmentos más.

Dv: Las consignas para el trabajo con los textos las tienen ahí sobre este sujeto. Para trabajar educación y escuela lo que les pido es que elaboren para la concepción que les tocó qué plantean con respecto a la educación y la escuela... que comparen los textos con los videos que vimos. En qué medida se contradicen, aportan... hablando sobre esta racionalidad positivista o sobre esta racionalidad pragmática. En qué medida aportan a una mayor comprensión y que en medida se contradicen con algo que plantean los textos. Ver las diferencias que aparecen entre los videos y los textos que ustedes leyeron con respecto a educación y escuela, básicamente lo que tiene que ver con la educación del aula y la relación con el Estado, ¿sí? Como centrarse en esas dos cuestiones, tanto para los que les toca el positivismo como para quienes les toca el pragmatismo. Si les quedara tiempo la idea sería establecer algún tipo de comparación con los autores vistos en el eje 1. En qué sentido hay continuidades o rupturas con los autores que vimos en la primera unidad