



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGIA.**

CONOCIMIENTOS PREVIOS:

CÓMO SE CONCIBEN EN EL PROGRAMA APOYO COMPARTIDO

Alumnas: Espinoza Salgado, Natalia Andrea
Jara Flores, Enemora Isamar
Obinu Contreras, Mitzy del Pilar
Profesor Guía: Rozas Reyes, Miguel Ángel

**Tesis Para Optar Al Grado De Licenciada En Educación
Tesis Para Optar Al Título De Profesora En Educación General Básica**

Santiago, 2013

Agradecimientos:

Agradecemos a nuestras familias que nos acompañaron durante estos cuatro años de estudio, brindándonos los recursos y espacios para poder concluir nuestro proceso universitario. Gracias por siempre estar listos para brindarnos toda su ayuda, por no molestarse durante las noches de trabajo y motivarnos a seguir adelante.

Gran parte de este logro les pertenece a ustedes.

Índice

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 7 |
| 1. Antecedentes | 7 |
| 1.1. Conocimientos Previos | 10 |
| 2. Problematización | 12 |
| 3. Objetivos | 13 |
| 3.1. Objetivo General | 13 |
| 3.2. Objetivos Específicos | 13 |
| 4. Justificación y Factibilidad | 14 |
| II. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL | 16 |
| 1. Aprendizaje significativo | 16 |
| 2. Conocimientos previos. | 18 |
| 2.1. Teoría del constructivismo psicogénico de Piaget. | 20 |
| 2.2. Teoría del Socio-Constructivismo de Vigotsky. | 23 |
| 2.3. Teoría cognitiva de Bruner. | 26 |
| 2.4. Otros autores. | 30 |
| 2.5. Resignificación del concepto de conocimientos previos | 33 |

| | |
|---|-----------|
| 3. Práctica Docente | 34 |
| III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN | 39 |
| 1. Enfoque y tipo de investigación | 39 |
| 2. Unidad de análisis y muestra | 40 |
| 3. Técnicas de recolección de información | 41 |
| 3.1. Análisis documental | 41 |
| 3.2. Observaciones de aula | 42 |
| 3.3. Entrevistas a docentes | 43 |
| 4. Plan de análisis | 44 |
| IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS | 46 |
| 1. Análisis documental | 46 |
| 2. Análisis de prácticas observadas | 52 |
| 3. Análisis de entrevistas | 69 |
| 4. Triangulación | 73 |
| V. CONCLUSIONES | 79 |
| BIBLIOGRAFÍA | 83 |
| ANEXOS | 85 |

INTRODUCCIÓN

Con el afán de ayudar a la educación y mirar críticamente los proyectos implementados por el gobierno para apoyar a las escuelas en sus procesos educativos, es que se desarrolla esta investigación denominada: “Conocimientos previos: Cómo se conciben en el Programa Apoyo Compartido”.

Lo que impulsa a llevar a cabo ésta investigación es el hecho de la gran cobertura que ha alcanzado el proyecto Programa Apoyo Compartido (PAC) a lo largo del país. No obstante, a pesar de la cantidad de escuelas que lo implementan, se ha realizado escasa investigación sobre el tema. Es por ello que al tratarse de un programa de implementación masiva y aportar al proceso de aprendizaje de un gran número de niños y niñas de nuestro país, se pretende conocer cómo se incorpora este material al quehacer escolar, centrando la investigación en la comprensión de las concepciones que tienen los docentes acerca de los conocimientos previos en la implementación del PAC, en sus discursos y en sus prácticas en el aula.

El porqué indagar en las concepciones de los conocimientos previos en la implementación del PAC y no otro aspecto de la práctica docente, se debe a que, desde una mirada constructivista de la educación, los conocimientos son la base de todo proceso de aprendizaje, puesto que sin ellos no se pueden plantear

objetivos pertinentes a la realidad educativa de los niños y niñas, a fin de que alcancen aprendizajes significativos.

Para desarrollar la investigación se utilizan tres fuentes para recopilar antecedentes acerca de cómo se trabajan los conocimientos previos: los módulos didácticos del PAC, práctica docente, discurso docente.

El análisis documental ha sido seleccionado para el análisis de los módulos didácticos del PAC; la observación no participante dentro del aula en los cursos de primer ciclo, busca mostrar la práctica de los docentes en el trabajo con los recursos que entrega el PAC; por último, las entrevistas a docentes tienen como fin develar el discurso que estos tienen acerca de sus propias prácticas pedagógicas, en relación a los conocimientos previos.

Por todo lo señalado anteriormente, la metodología utilizada en esta investigación es tipo cualitativa de carácter exploratorio, sin pretender estudiar a la realidad generalizada del PAC, sino solo una pequeña porción de él, específicamente, la experiencia de una escuela en el sector sur de la Región Metropolitana.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Antecedentes:

A partir del año 2011 Ministerio de Educación (MINEDUC) incorpora en la gestión curricular de algunos establecimientos, el Plan Apoyo Compartido (PAC), cuyo objetivo es mejorar los aprendizajes mediante la guía autónoma y eficaz de docentes, de los niños de aquellos colegios que en los últimos 5 años, han mostrado deficiencias. Este Plan se realiza en los niveles de transición, primero, segundo, tercero y cuarto año de la educación básica, en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia, fortaleciendo la gestión curricular en 5 focos de trabajo:

- Implementación efectiva del currículo.
- Fomento de un clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje.
- Optimización del tiempo de aprendizaje académico.
- Monitoreo del logro de los estudiantes.
- Promoción del desarrollo profesional docente.

Desde el año 2011 a la fecha, han participado más de mil escuelas en el Plan, llegando a atender a más de doscientos mil niños y niñas a nivel del país.

El PAC propone una estructura de la clase que implica un inicio de 15 minutos, en el que se realiza un saludo y se presenta la clase; un desarrollo de 55 minutos en el cual el docente, con los y las niñas, realizar las actividades propuestas con el fin de alcanzar los objetivos de la clase; 15 minutos destinados al cierre de la clase, en el que se sugiere hacer un resumen de lo realizado en los 70 minutos anteriores. Por último, se destinan 5 minutos para que los niños lleven tareas a su casa, las cuales consisten, principalmente, en comentar o trabajar con la familia la clase realizada.

Para lograr que los estudiantes construyan aprendizajes significativos en su experiencia escolar, es necesaria la incorporación de sus conocimientos previos en este proceso. Por lo mismo, resulta relevante comprender cómo estos son concebidos, tanto en el PAC como en la práctica de los docentes en el aula. Dado que este es un programa de implementación masiva en las escuelas subvencionadas del país, se hace necesaria esta investigación, cuya finalidad es comprender qué concepciones sobre los conocimientos previos están presentes en el PAC y en el discurso y la práctica de los y las docentes que lo implementan. Por ello, los conceptos centrales a investigar son conocimientos previos y sus estrategias de activación, planificación curricular y práctica docente en la implementación del Plan Apoyo Compartido.

Las principales investigaciones que abordan el Programa Apoyo Compartido, buscan conocer los resultados logrados por los establecimientos que lo han aplicado, a través del Sistema de Medición de Calidad en Educación (SIMCE). En este sentido, el MINEDUC realizó una comparación entre los establecimientos que realizaron PAC durante el año 2011 y aquellos que no, mostrando que los primeros tuvieron un alza en los resultados del SIMCE en relación al año anterior a su incorporación del PAC.

Si bien no se han encontrado investigaciones específicas sobre cómo se incorporan los conocimientos previos en la implementación del PAC, lo cual se debe, principalmente, a lo reciente de este programa en el sistema de educación subvencionada del país, si se dispone de algunos resultados obtenidos en su primer y segundo año ejecución.

Según los datos entregados por el Ministerio de Educación (SIMCE, 2011), los establecimientos que no ejecutaron el PAC en el subsector de Matemáticas subieron 6 puntos en promedio, en cambio en los que participaron subieron 12 puntos en promedio.

De la misma forma ocurrió en el subsector de Lenguaje y Comunicación, los establecimientos que no realizaron el PAC bajaron sus resultados en 4 puntos, en cambio los que sí lo realizaron mantuvieron los resultados del año anterior.

1.1. Conocimientos Previos.

El concepto conocimientos previos, solo se considera en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el surgimiento de las teorías constructivistas en la pedagogía. Existe una mirada del constructivismo conocida como “constructivismo psicogenético” (Piaget citado en Clifford, 1982). Clifford siguiendo las ideas piagetianas, considera que el conocimiento previo es una estructura cognitiva que sufre un proceso de acomodación y asimilación, superponiéndose una a la otra y remplazando esta última a la anterior, es decir, el conocimiento previo se ubica como aquel saber que el sujeto ya ha asimilado y que utiliza para acomodar el nuevo conocimientos en un nivel más avanzado.

Otra teoría es el “socio-constructivismo” (Vigotsky citado en Rosas, 2008), en donde se plantea que los conocimientos previos son considerados como la Zona de Desarrollo Real del sujeto, la cual es la base para avanzar a lo que Vigotsky denomina la Zona de Desarrollo Potencial. La primera Zona de Desarrollo es la etapa inicial en la que se encuentra el niño para iniciar un proceso de aprendizaje; aquí es donde están todas las experiencias y conocimientos que el niño ha ido adquiriendo durante su historia en el medio social. Estos conocimientos que ya existen en el sujeto, deben ser mediados a través de herramientas que faciliten la adquisición de los nuevos conocimientos. La Zona de Desarrollo Próximo, es la

mediación de los conocimientos previos que el sujeto posee y los nuevos conocimientos que el sujeto puede y pretender construir, logrando con ello alcanzar la Zona de Desarrollo Potencial. Los conocimientos previos para este autor son el punto de inicio y el contexto necesario para planificar la mediación de nuevos saberes.

Ambas formas de constructivismo presentadas en el párrafo anterior, conciernen a las Teorías Cognitivas del Aprendizaje, las cuales según Clifford:

“(...) explican la conducta en función de las experiencias, información, impresiones, actitudes, ideas y percepciones de una persona y de la forma que ésta las integra, organiza y reorganiza. El aprendizaje según ellas, es un cambio más menos permanente de los conocimientos y de la comprensión, debido a la reorganización tanto de experiencias pasadas como de la información” (1982: 290).

En esta misma línea, se presenta la teoría del “Aprendizaje por Recepción Significativa” (Ausubel, citado en Clifford, 1982). Esta explica el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la comunicación verbal, tanto hablada como escrita. Aquí, el proceso se activa mediante este tipo de comunicación, la cual es vinculada con los conocimientos previamente adquiridos, entregándole significado

a la nueva información. Existen dos factores de los cuales depende la teoría de Ausubel:

- “El grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el material nuevo.
- La naturaleza de la relación que se establece entre la información nueva y la antigua” (Clifford. 1982: 291).

Los conocimientos previos son, para Ausubel, la base para realizar las relaciones entre el estímulo verbal y la nueva información, pudiendo solo mediante la existencia de conocimientos previos dar significado al nuevo saber.

2. Problematización.

Por lo dicho anteriormente, es necesario comprender las concepciones sobre los conocimientos previos que poseen los distintos actores que participan en el proceso de ejecución del PAC. Los conocimientos previos juegan un papel importante si se espera que los niños construyan aprendizajes significativos, ya que son éstos los que les permiten acercarse a los nuevos conceptos y saberes, a fin de que el aprendizaje no se convierta en una reproducción memorística de lo leído o escuchado.

En este marco, interesa indagar en cómo se conciben los conocimientos previos en los módulos didácticos, en el discurso y en la práctica de los y las docentes que implementan el PAC en un establecimiento de educación básica subvencionado de una comuna del sector sur de la Región Metropolitana.

3. Objetivos:

3.1. Objetivo General.

Comprender las concepciones que se tiene de los conocimientos previos en los módulos didácticos del PAC de Lenguaje y Comunicación y en el discurso y la práctica docente, implementada en el primer ciclo de educación básica de un establecimiento de una comuna de la zona sur de la Región Metropolitana.

3.2. Objetivos Específicos.

- Identificar las estrategias que incluyen los módulos didácticos de PAC para el tratamiento de los conocimientos previos.
- Describir la forma en qué los y las docentes desarrollan los conocimientos previos en la aplicación del PAC en el aula.

- Caracterizar el discurso de los docentes en relación al desarrollo de los conocimientos previos en la aplicación del PAC.
- Analizar la consistencia entre las propuestas de los módulos del PAC, el discurso docente y sus prácticas en el aula.
- Construir una tipología acerca de las concepciones que se tiene de los conocimientos previos en la ejecución del PAC.

4. Justificación y Factibilidad.

Desde un enfoque constructivista, para que el aprendizaje de los educandos sea significativo, este debe ser construido desde los conocimientos que el sujeto ya posee. Por ello, es importante comprender en qué medida el PAC incorpora estos conocimientos en sus instrumentos y también en el actuar y en el discurso de los docentes que participan en él. El hecho de que el PAC es un programa que llega a gran parte de los educandos de establecimientos subvencionados en el país, refuerza la necesidad de comprender cómo se conciben los conocimientos previos cuando este programa entra en contacto con los estudiantes.

La incorporación de los conocimientos previos y la forma en que se hace, podría incidir en el tipo de aprendizaje que se logre con estos módulos. Es decir, depende de esto si los aprendizajes son significativos o solo memorísticos y reproductivos.

Ya que la muestra escogida para llevar a cabo la investigación ha sido acotada a la población existente en dos colegios de una comuna del sector sur de Santiago, tanto las observaciones de aulas como las entrevistas son viables de ser realizadas en un periodo no mayor a tres meses, considerando que el factor tiempo es el adecuado para la realización de esta investigación.

Así mismo se dispone de acceso a las fuentes bibliográficas lo que permite construir un marco de referencia teórico-conceptual adecuado para la realización de la investigación.

Se cuenta con la experiencia y los recursos necesarios, tanto para la realización de las observaciones de aula como las entrevistas. Por lo mismo, se estima que no existen inconvenientes para realizar esta investigación, siendo ella un proyecto factible.

II. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

1. Aprendizaje significativo.

A partir de la teoría de Ausubel (1976) se define aprendizaje significativo como aquel aprendizaje que se da a partir de algo que ya se sabe, y de la relación que nace a partir de lo que ya existe.

Ausubel (1976), entiende el aprendizaje significativo como la incorporación de nuevos conocimientos a las estructuras cognitivas del niño. Estos nuevos conocimientos se adquieren mediante la relación de lo ya existente o la que el niño ya conoce, dándole significado a partir de ese conocimiento ya incluido en las estructuras cognitivas.

La teoría del aprendizaje significativo Ausubel (1976) se divide en tres:

- Aprendizaje de Representaciones: es cuando el niño reconoce el objeto y el concepto como una misma cosa, es decir le da significado a un objeto y al pensar y/o nombrarlo lo piensa como uno. Por ejemplo, cuando el niño dice el concepto “pelota” y lo piensa como objeto, reconoce lo mismo, y al hacerlo es porque le da significado; en consecuencia, ahora no todo es una

pelota sino solo aquel objeto redondo que sirve para jugar y se diferencia de otros objetos redondos que tienen otros nombres y sirven para otras cosas. Es decir, ahora reconoce al objeto con un concepto (nombre) y le da significado (sirve para jugar).

- Aprendizaje por concepto: estos pueden ser adquiridos por dos procesos; tanto por formación o por asimilación. El primer caso es cuando el niño adquiere el concepto por experiencia directa y por su interacción con el medio y/o su cultura; así, por ejemplo, aprende el concepto de pelota porque en su cultura así se llama al objeto redondo que sirve para jugar y no a otro objeto similar.

Por otra parte, el aprendizaje por concepto mediante la asimilación, es aquel en que el niño va adoptando, a medida que amplía su vocabulario y su estructura cognitiva; va asimilando la relación del concepto con el objeto. Es decir, la pelota es como tal, a medida que el niño va adoptando el concepto para un objeto determinado que sirve para jugar. Además, lo utiliza para otros tipos de pelota, pero discrimina su función. Esto va ocurriendo a medida que su estructura cognitiva se va complejizando y va adquiriendo la significación de los conceptos.

- Aprendizaje de preposiciones: este tipo de aprendizaje requiere la relación de varias palabras, dándole significado a oraciones; decodificando la idea propuesta en el conjunto de palabras. Un ejemplo de ellos es cuando el niño dice “voy a jugar a la pelota al parque.” En esta oración el niño va conjugando varios conceptos que, por sí solos, tienen significados distintos para él; el conjunto es lo que hace que el objeto/concepto pelota adquiera el significado que se le da en esa constelación de palabras.

Ausubel (1976), plantea que el lenguaje es un facilitador del aprendizaje significativo tanto por recepción como por descubrimiento, puesto que para ambos tipos de aprendizaje, el niño se comunica a través del lenguaje para comprender el contenido. La diferencia recae en la forma en que el niño se relaciona con el aprendizaje, ya que en el primer caso solo recibe la información de forma pasiva, en el cambio en el segundo caso, debe descubrir y organizar la información para establecer relaciones entre lo que él ya sabe y lo nuevo, reordenándolo y adaptándolo a su esquema cognitivo.

2. Conocimientos previos.

El concepto de conocimientos previos es definido en este trabajo, a partir de la corriente constructivista del aprendizaje. Por lo mismo, los argumentos que se

revisan son de autores que comprenden el proceso de aprendizaje desde esta perspectiva.

El concepto como tal, es creado por Ausubel, Novak y Hanesian (1976) en su teoría del Aprendizaje Significativo a mitad del siglo XX.

Para estos autores el concepto de conocimientos previos, se presenta como los marcos de conocimientos que posee el educando en la memoria, a partir de las experiencias vividas previamente por el sujeto. En esta línea, el aprendizaje es aquello que se asocia con la información que ya se posee. Es decir, para Ausubel y otros (1976), no es posible adquirir nuevos conocimientos sin considerar la información previa que el sujeto posee, asimilándola a fin de darle mayor significado a este nuevo aprendizaje y reduciendo las posibilidades de que se olvide.

Sin embargo, existen autores anteriores a Ausubel (1976) que también trabajan con los conocimientos previos tales como Piaget (1991) y Vigotsky (En Rico, 2003), los cuales a pesar de no definir el concepto como tal, hacen referencia a él mediante otras denominaciones.

2.1. Teoría del constructivismo psicogénico de Piaget:

La teoría psicogenética de Piaget (1991) busca comprender cómo se construye el conocimiento, a través de la interacción con el medio ambiente en donde influyen factores internos y externos al sujeto. Es a partir de estas interacciones que logra entender que el niño se va constituyendo a través de toda su vida, pasando por diversos estadios de desarrollo. En su teoría Piaget (1991) plantea que el niño tiene formas de pensar diferentes a las de un adulto.

La teoría del desarrollo cognitivo se divide en cuatro estadios esenciales, las cuales constituyen estructuras cognitivas previas que posibilitan el desarrollo de nuevas estructuras; es decir, estos períodos desarrollan determinados esquemas y características propias, generando las condiciones para dar pie a otro estadio.

Estos estadios son:

- **Estadio sensorio-motor** (o a 24 meses): en esta etapa el niño no posee representación de conceptos internos del medio externo, su actuar sólo se basa en movimientos motores que le producen placer. Un ejemplo de ello es cuando el lactante lleva su dedo a la boca por el placer de succionar, lo cual es una acción placentera, que imita a la acción que lleva a cabo la lactancia.

- **Estadio pre-operacional (2 a 7 años):** en esta etapa se comienza con el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, esto va graduando su capacidad de pensar a medida que el menor va creciendo. Un ejemplo de esto son los juegos de cambios de rol que llevan a cabo los menores, así cuando una niña juega hacer la madre de su muñeca, realizando las mismas acciones que su madre realiza con ella, simula estar en su rol y que la muñeca es ella.
- **Estadio de operaciones concretas (7 a 11 años):** los procesos de razonamiento del niño en esta etapa se vuelven más lógicos y los puede utilizar para dar soluciones a problemas concretos. Se vuelve un ser social. Un ejemplo de esto es cuando los niños ordenen objetos por tamaño y orden alfabético.
- **Estadio de las operaciones formales (11 años en adelante):** el adolescente logra la abstracción del conocimiento permitiéndole emplear razonamiento inductivo-deductivo. Con el logro de este estadio se espera alcanzar el pensamiento lógico-matemático el cual, para Piaget, constituye la cúspide del desarrollo cognitivo. Por ejemplo, cuando un niño es capaz de resolver problemas matemáticos de tipo algebraico, encontrando una solución concreta y lógica, comprendiendo sus símbolos y valores.

Para que el sujeto evolucione en su desarrollo cognitivo y alcance el pensamiento lógico matemático, es necesaria la construcción progresiva del conocimiento, y para ello, según la teoría psicogenética de Piaget (1991), el sujeto vive procesos que le permiten construir progresivamente el conocimiento, reestructurando sus esquemas cognitivos.

El proceso de construcción del conocimiento de un sujeto se da a través de la interacción con el medio, lo cual produce en el niño desequilibrios cognitivos, que le exigen integrar o asimilar los conocimientos que el sujeto posee con los nuevos que vienen desde el medio, produciendo una modificación de la estructura o esquema. Una vez adaptado este nuevo conocimiento, las estructuras cognitivas vuelven a su estado de equilibrio.

Este proceso, el sujeto lo repite cada vez que recibe nuevos conocimientos del medio, convirtiéndose en un proceso cíclico.

Esquema:



Para Piaget (1991) el conocimiento se reacomoda a partir de los esquemas previos que posee el estudiante reemplazando estos esquemas. De este modo, a medida que se reorganiza la información, el sujeto puede avanzar en los estadios que postula el autor. Se entiende entonces que los esquemas previos son aquellos conocimientos que el educando posee para iniciar el nuevo proceso de aprendizaje. Éstos deben ser propios de la naturaleza del nuevo saber a asimilar. Para el autor, los conocimientos previos son necesarios para avanzar en el proceso cognitivo, es decir, sin esquemas previos el niño no puede acercarse a los nuevos conocimientos, por lo tanto no puede ir reemplazando estos esquemas ni avanzar en los estadios de desarrollo del pensamiento cognitivo.

2.2. Teoría del Socio-Constructivismo de Vigotsky:

Para la teoría Socio-Constructivista, el rol de la cultura en el proceso educativo es fundamental, ya que es con ella con la que se logra una contextualización y así dar un valor a los conocimientos que se trabajan en el proceso educativo. También, mediante la cultura en la que estén inmersos los actores educativos, se define una intencionalidad del proceso educativo, ya que tanto el contexto histórico, geográfico, cultural y socio-económico, inciden en los sujetos y, por lo

tanto, estos aspectos no pueden estar ni ser ajenos al proceso de enseñanza aprendizaje.

Vigotsky (citado en Rico, 2003) señala tres zonas de desarrollo que intervienen en el proceso de desarrollo del niño; estas son: Zona de Desarrollo Real (ZDR), Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y Zona de Desarrollo Potencial (ZDPt).

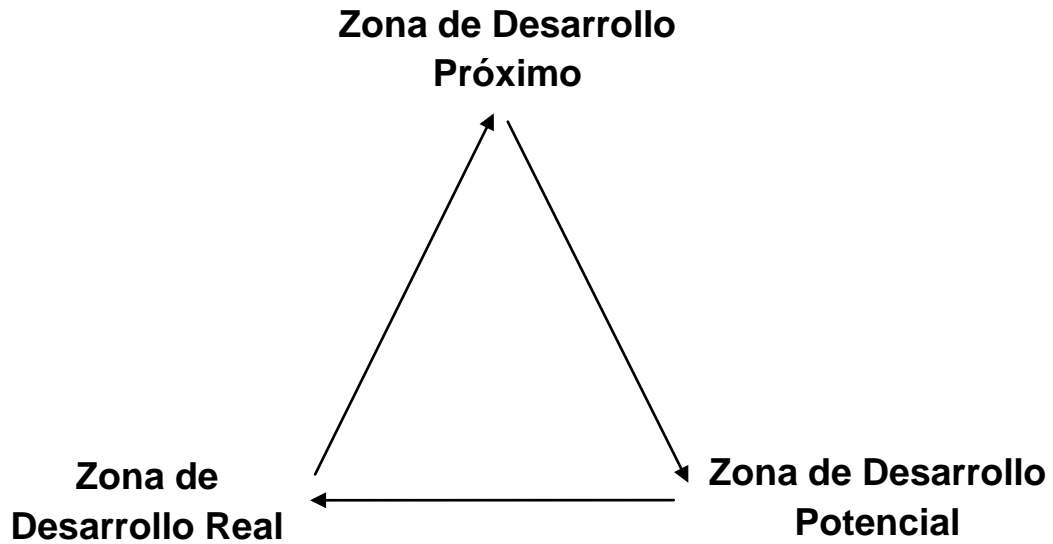
La Zona de Desarrollo Real, para Vigotsky (citado en Rico, 2003), es todo lo que el niño posee para resolver un conflicto cognitivo a través del proceso de mediación que se realiza en la Zona de Desarrollo Próximo. Es decir, es la zona inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de los sujetos. En ella están contenidos todos los conocimientos y saberes que el sujeto posee para enfrentarse a un nuevo proceso de aprendizaje. Es necesario que el educador conozca la ZDR de los estudiantes para dar comienzo a este nuevo proceso, ya que solo así se puede determinar cuál será la ZDPt que les es posible alcanzar a los educandos. De esta manera no se inicia un proceso que es inalcanzable para los sujetos o que implique una ZDPt que los niños ya han logrado, sin presentar ninguna motivación o desafío nuevo.

Las Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vigotsky (citado en Rico, 2003), es el espacio de interacción que se da entre los sujetos educativos y la mediación del docente; éste opera con la potencialidad del estudiante, interactuando,

comunicando y negociando sus conocimientos previos y contexto socio-cultural. En el proceso de mediación, que consiste en la interacción del docente y los estudiantes, se planifica desde la base del desarrollo real del estudiante operando sobre el desarrollo potencial del mismo. Es decir, considerando la ZDR de los sujetos el educador planifica las acciones que deben mediar en el proceso educativo, las habilidades y conocimientos que éste necesita interiorizar para lograr los objetivos propuestos en la ZDPt. Es en la ZDP donde el estudiante adquiere las herramientas para poder interactuar con los nuevos conocimientos; en ésta se manifiesta la intencionalidad pedagógica que le entrega el docente al proceso educativo e interactúan en el proceso tanto el docente con los estudiantes como los estudiantes entre sí.

Finalmente, la ZDPt sugerida por Vigotsky (citado en Rico, 2003) son los objetivos que el educador plantea que el educando debe lograr una vez finalizado el proceso educativo en la ZDP. Una vez que los estudiantes internalizan los saberes y habilidades mediadas en la ZDP los sujetos alcanzan la ZDPt.

Este proceso de aprendizaje es cíclico y esta ZDPt da inicio a un nuevo proceso de aprendizaje, generando una nueva ZDR.



De esta forma, en la teoría vigotskiana, los conocimientos que el niño ya ha interiorizado son los que juegan el rol de Zona de Desarrollo Real, siendo estos el punto de partida para establecer la Zona de Desarrollo Potencial. Es decir, lo que se pretende que el sujeto construya en el proceso de aprendizaje. Por lo mismo, sin la consideración de los conocimientos previos del educando, no se puede plantear una Zona de Desarrollo Potencial viable ni intencionar el proceso de mediación en la Zona de Desarrollo Próximo.

2.3. Teoría cognitiva de Bruner.

La cultura, según Bruner (1987), dota al sujeto de sistemas de ampliación, los cuales son creados y transmitidos por la propia cultura. Los sistemas de ampliación permiten el desarrollo de las capacidades humanas, facilitando el

acercamiento de éstos a los conocimientos. Según Bruner (1987), son tres los sistemas de ampliación que provee la cultura en la cual se encuentra inmerso el sujeto. El primer sistema es el de la acción, el cual consiste en los medios por los cuales se facilita al sujeto llevar a cabo una acción; por ejemplo, martillos, palancas, ruedas, posibilitan que el sujeto enfrente sus limitaciones físicas. Un segundo sistema de ampliación es el de los sentidos, los cuales acercan al sujeto a los conocimientos permitiendo otro medio de observación; por ejemplo, los microscopios, lentes, telescopios, los audífonos, entre otros. Y por último, se encuentran el sistema de ampliación de los procesos del pensamiento, los que utilizan el lenguaje para conseguir la comprensión del conocimiento; por ejemplo, el lenguaje mismo, las matemáticas, la lógica.

Estos sistemas de ampliación se transmiten mediante la cultura, y la cultura se transmite en la acción. Es decir, para que los sujetos se apropien de estos sistemas de ampliación, es necesario que adquieran las herramientas culturales para acercarse a los nuevos conocimientos; deben actuar sobre ellos, deben usar estas herramientas.

El proceso de aprendizaje, según Bruner (1990), es un acto mental que considera un aspecto epistemológico. Este último es una imagen mental que el sujeto construye frente a lo que Bruner (1990) nombra como un input. El input es aquello

que ingresa por primera vez en los esquemas del sujeto, aquellas situaciones problemáticas que facilitara al sujeto la entrada de aspectos nuevos en sus sistemas de amplificación, por lo que éste debe construir, desde sus conocimientos o esquemas previos, una nueva imagen mental (aspecto epistemológico), la cual solo se construye desde el sujeto mismo, y no desde la mirada de otro externo.

A la vez que la imagen mental que construye el sujeto opera sobre la entrada, el sujeto elabora una realidad que Bruner (1990) define como óptica. Es decir, el educando concibe esta construcción como algo que debe ser, por ejemplo, la imagen que un sujeto común tiene sobre la función de una silla es que ella sirve para sentarse: esta es la visión óptica que el sujeto ha construido sobre el objeto, a pesar de que puede tener otros usos; por ejemplo, subirse sobre ella, decorar un espacio u otra cosa. A esta construcción el autor la nombra como output, el cual es la nueva concepción que el niño construye sobre el conocimiento. Por lo tanto el output, es la construcción que el sujeto hace del nuevo conocimiento, por ejemplo, cuando el niño toca el fuego y se quema, aprende que tocar el fuego causa dolor, construyendo que si vuelve a tocar el fuego le dolerá, esta es la salida que obtiene.

Esta salida o construcción se deposita “*en un almacén potencial del niño de las cosas que son*” (Bruner, 1987: 129). Por lo tanto, es como un archivador al que el sujeto puede recurrir en los futuros procesos de aprendizaje; por ejemplo, cuando el sujeto aprende a leer y escribir el lenguaje de su cultura, este aprendizaje que en un principio se realiza de forma fonética, en cada parte del código como un elemento individual, logra, posteriormente, una construcción completa del sistema el cual le permite leer al mezclar y unir los fonemas que conoce. Este aprendizaje luego se usa, ya no como un conjunto de fonemas para decodificar un escrito, sino como un sistema de amplificación de sus capacidades, que le permite acercarse a la información que se obtiene de modo escrito para comprenderla, interpretarla, analizarla y demás.

Bruner (2001), dice que para construir un nuevo conocimiento el sujeto se acerca a éste mediante un proceso de categorización. Esta se logra mediante la construcción de categorías utilizando conceptos, objetos, acontecimientos que el sujeto ya posee en su experiencia (Bruner, 2001). Los conocimientos previos son, entonces, lo que el sujeto categoriza para poder construir el nuevo aprendizaje.

2.4. Otros autores:

Según Coll (2001) en su teoría de la asimilación, lo que se busca es llevar a los niños a lograr aprendizajes significativos. Para lograrlo se deben dar tres condiciones necesarias.

La primera se refiere al material que se construye para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, el cual debe ser intencionado para que sea significativo. Este recurso debe ser de buena calidad, claro e intencionado para que el educando lo pueda ejecutar de tal forma que construya conocimientos de forma autónoma.

La segunda condición que se debe cumplir, es la calidad de los conocimientos previos del educando, los cuales deben ser tomados en consideración por parte del docente para llevar a cabo las actividades y saber desde qué base comenzar a trabajar. Estos conocimientos deben ser compartidos y consensuados.

La última condición, es la disposición del aprendiz por querer aprender, lo cual genera el ambiente para producir aprendizaje, esta disposición parte del educando y de su interés por adquirir nuevos conocimientos. Esto permite que el estudiante tenga la capacidad de establecer relaciones entre los conocimientos que ya posee con los nuevos conocimientos, ya que al momento de expresar esa necesidad por

querer aprender, organiza el material didáctico y lo interioriza de manera más significativa.

El aprendizaje significativo existe cuando se da una interacción importante entre los contenidos a tratar y los conocimientos previos que posee el estudiante sobre éstos. Para ello, el alumno debe tener un nivel de desarrollo cognitivo, el cual permite darle funcionalidad al nuevo aprendizaje que se adquiere. El estudiante se enfrenta a este nuevo conocimiento con interpretaciones de conceptos anteriormente vistos o internalizados, lo cual conlleva a que la calidad que éstos tengan sea la clase de relaciones que forme con el nuevo aprendizaje.

Por su parte, Miras (2002), define los conocimientos previos como el cúmulo de conocimientos e información que el sujeto ya posee respecto a un contenido concreto que se pretende aprender. Es, según la autora, solo con la existencia y consideración de estos conocimientos, que se pueden reestructurar los esquemas aprendidos, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede lograrse en el vacío, menos aun sería posible, considerando que los sujetos no son pizarras en blanco.

Coll afirma que:

“cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué información será seleccionada, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas” (citado en Miras, 2002: 3).

El sujeto tiene que buscar y clasificar los conocimientos previos pertinentes que va a utilizar, para relacionarlos con los nuevos contenidos. De esta forma logra generar aprendizajes significativos.

Niaz (citado en Pomés, 1991), a su vez, sostiene que para la comprensión de problemas científicos se requiere que el niño posea ciertas habilidades, encontrándose dentro de éstas los conocimientos previos de conceptos y hechos específicos del objeto de estudio. Se entiende, entonces, que dichos conocimientos son un prerrequisito para la comprensión de problemas científicos. Estos conocimientos previos deben ser específicos de la materia a tratar y, por lo mismo, son conceptuales. Es decir, si el niño tiene que aprender a multiplicar,

como conocimiento previo deberá saber sumar y restar, ya que son formas o estrategias que le permiten desarrollar la habilidad que se requiere.

2.5. Resignificación del concepto de conocimientos previos.

De los autores presentados, solo Miras y Ausubel definen los conocimientos previos con esta denominación, sin embargo todos coinciden en que, antes de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos ya adquiridos deben ser considerados; lo que varía es la forma en que son considerados.

Una forma de mirar los conocimientos previos es como conocimientos específicos, los cuales funcionan como base para acercar al niño al nuevo conocimiento. Estos se adquieren a partir de su realidad, de ahí la variedad que poseen. Luego de la acomodación de los nuevos conocimientos, permiten ampliar los ya existentes. En esta perspectiva se puede ubicar a Piaget, Niaz y Ausubel.

Otra visión es la de comprender los conocimientos previos como el cúmulo de experiencias, concepciones, representaciones, saberes, imágenes, con que el educando se enfrenta al nuevo conocimiento. Este conocimiento previo le permite al sujeto seleccionar y estructurar aquellos aspectos que son pertinentes al nuevo aprendizaje, para poder darle significado y sentido. Son Vigotsky, Miras, Bruner y Coll quienes sostienen esta visión.

Es esta última perspectiva la que se adopta en la presente investigación. Es decir, se entiende por conocimientos previos, al conjunto de informaciones y conocimientos presentes en el estudiante, en el momento previo a enfrentar un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. El sujeto solo puede seleccionar y organizar la información que es pertinente para acercarse al nuevo conocimiento, desde los conocimientos previos que posee y, por lo mismo, es relevante para la construcción del nuevo aprendizaje a fin de que éste sea más significativo.

3. Práctica Docente.

El quehacer del docente es un tema que ha sido parte de una discusión a lo largo de la historia de la educación. Hoy, debido a que el ser docente está ligado a la obtención de un título profesional que otorgan ciertas instituciones educativas, es posible concebirlo como profesional a pesar de que su quehacer no sea concebido como tal.

La definición tradicional de ser profesional, según Paviév (2011), implica las siguientes acciones frente al surgimiento de un problema: *“Un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación”* (Paviév, 2001).

Esto supone que en su formación profesional, se apropia de un protocolo a seguir. Según Paviév (2001), la falta de apropiación de un protocolo en su formación profesional, distingue al docente de otros profesionales, ya que, según él, el profesor se enfrenta a los problemas a través de un acto reflejo por medio del instinto. Es decir, no lleva a cabo un protocolo, como anteriormente se menciona, solo actúa según lo que él cree pertinente para cada situación. Si esta forma de enfrentarse al problema resulta exitosa, se estima que el docente repetiría la acción frente a una situación similar como una suerte de protocolo profesional implícito.

Danielson (Citado en Careaga, 2007), señala que el ser docente es una profesión que debe ser “*abordada desde un continuum*” (2). Este comienza no en la formación otorgada por una institución formadora, sino en el momento de iniciar el ejercicio docente como tal. Es decir, el autor plantea que el docente comienza su formación profesional en el ejercicio propio de la profesión dentro del aula. Por ello, sostiene que la formación es una construcción progresiva, la cual debe evolucionar a partir del momento de egresar de la formación inicial, hasta alcanzar, a través de la práctica, la condición de un experto.

Sarramona, Noguera y Vera (1998) añaden una diferenciación a la idea de docente como profesional. En ella distinguen a un profesional docente de un

educador, planteando que el primero posee funciones pedagógicas y el segundo no. Un educador puede ser cualquier sujeto, tal como los padres, tutores u otras figuras. En cambio, un docente, también llamado como profesor, debe, al menos, cumplir con funciones pedagógicas, de apoyo al sistema educativo y de investigación, las cuales requieren habilidades propias de la formación profesional del docente.

Lo anterior se relaciona con lo que dice Ávalos (s/a) en cuanto a la formación inicial docente: *“Los profesores neófitos por muy bien preparados que estén pasarán un tiempo en que tendrán que solucionar problemas por métodos de ensayo y error”* (10). Es decir, a diferencia de otros profesionales, el docente es un profesional que tiene una formación continua, la cual no solo se enriquece desde lo conceptual e institucional, sino que se nutre, principalmente, desde la experiencia misma de la práctica docente.

Existen diversas posturas desde las cuales los docentes orientan sus prácticas pedagógicas. Para esta investigación se habla del docente como un agente mediador desde la perspectiva constructivistas del aprendizaje.

Vigotsky (citado en Rico, 2003) presenta al docente como un sujeto que se encarga de interactuar entre conceptos y los educandos, en la Zona de Desarrollo

Próximo. Toda acción que realiza el docente ocurre en esta zona, siendo para ello necesario una evaluación previa de la Zona de Desarrollo Real en el estudiante.

Desde esta teoría el docente abandona su función de transmisor del conocimiento para cumplir el rol de mediador en el aula. La mediación la realiza el pedagogo a través de estrategias que faciliten el rol activo de los estudiantes favoreciendo la resignificación de los conceptos que poseen sus estudiantes en la construcción conjunta de ellos. De esta forma, el rol docente tiene un carácter social, ya que crea nexos entre el contexto cultural e histórico en el que se desarrollan los diferentes niños(as) y los aprendizajes que se pretenden lograr.

Para que el rol de mediador sea consecuente con la mirada constructivista del aprendizaje es necesario que éste asuma una postura crítica y reflexiva de su propio quehacer profesional. Es por lo mismo que se plantea que el docente debe planificar las zonas en que desarrolla el proceso de aprendizaje, conociendo la ZDR de sus estudiantes y a partir de ella plantear la ZDPt. Debido a ello, el docente no solo debe conocer los conceptos que median en el proceso de aprendizaje, sino que, además, debe estar en pleno conocimiento del contexto histórico y cultural en el que se desarrollan los niños (as), puesto que según el autor, es esta combinación la que permitiría dar significado al proceso de aprendizaje.

Con el propósito de facilitar la construcción de significados en los estudiantes, el docente debe plantear y adaptar distintas estrategias en su actuar como mediador. En la elección de las estrategias influyen el conocimiento que este posee de la diversidad de sus estudiantes y las posibilidades a las que se enfrenta según cada contenido, permitiendo el desarrollo de las habilidades propias que debe poseer un sujeto socio-crítico, lo cual es el fin de la teoría socio constructivista del aprendizaje

III. MARCO METODOLÓGICO.

1. Enfoque y tipo de investigación.

Para realizar esta investigación, el diseño metodológico presentado busca comprender la concepción que los propios docentes tienen, de los conocimientos previos en el material del PAC y en su implementación en el aula. Para ello, se busca interpretar las ideas que los docentes tienen de los conocimientos previos, como ellos creen que deben ser incorporados a la práctica y como lo hacen en el aula, la relevancia que le atribuyen, los roles que juegan en sus clases y como son tratados en los módulos didácticos del PAC y las sugerencias que estos hacen para su incorporación. Es por esto que el enfoque investigativo que se ha adoptado es de tipo cualitativo, ya que se pretende comprender las concepciones y prácticas de los docentes en la aplicación de los módulos didácticos del PAC en el primer ciclo de educación básica, desde sus propias concepciones.

Este enfoque permite a la investigación estudiar la subjetividad de los docentes, además de comprender, mediante los análisis documentales, como son presentados los conocimientos previos en los módulos didácticos del PAC.

Por esto, el proyecto se centra en observar la práctica docente en el primer ciclo de enseñanza básica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, analizar el discurso docente sobre el tema y los módulos del PAC, con el propósito de construir una tipología sobre las concepciones que tienen los docentes de los conocimientos previos.

Se considera también que esta investigación es exploratoria, ya que trabaja un tema que ha sido poco investigado, teniendo que introducirse en ambientes de aula que implementan el plan y revisar sus documentos. Además, se indaga en el discurso de los docentes respecto al PAC.

2. Unidad de Análisis y muestra.

La unidad de análisis está constituida por docentes del primer ciclo de educación básica de escuelas subvencionadas.

La muestra utilizada para la investigación es del tipo no probabilística, debido a que los casos se han seleccionado en forma intencionada de acuerdo a criterios predefinidos. La selección de casos está determinada por los siguientes criterios: docentes que se encuentren implementando el Plan Apoyo Compartido y que voluntariamente estén dispuestos a participar de este proyecto.

El tamaño de la muestra es de 4 docentes, que atienden cursos del primer ciclo de enseñanza básica y en los cuales realizan sus clases como profesores en jefe y de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

3. Técnicas de recolección de información.

3.1. Análisis documental

Para llevar a cabo esta investigación se emplea el análisis de contenidos de los módulos didácticos del PAC de primero a cuarto año básico, en los periodos 1, 3 y 4. Para llevar a cabo este proceso de análisis se observan los indicadores presentes en cada guía didáctica, identificando las estrategias que ésta incluye para tratar los conocimientos previos de los educandos, conociendo cómo se trabajan y en qué momento de la actividad.

Para hacer este análisis se establecen las siguientes categorías respecto a cómo se presentan los conocimientos previos en el material: Contextualización a través de los conocimientos previos y motivación a través de los conocimientos previos.

El análisis consiste, entonces, en verificar en cuál de las categorías definidas se puede ubicar cada indicador (Ver anexo N°1. Pauta análisis documental).

3.2. Observaciones de aula.

Con el propósito de comprender las concepciones de los docentes, más allá de sus discursos, es necesario ver cómo se abordan los conocimientos previos en la implementación del PAC en el primer ciclo básico. Para ello se utiliza la observación de aula directa no participante, la cual se realiza con una pauta semi-estructurada, para fin de dirigir la atención a los puntos que el observador considera relevantes respecto al tema de investigación. Se trata de ver cómo son trabajados, utilizados o tratados los conocimientos previos en el PAC. Se realizan 4 observaciones de aula, una para cada curso de 1º a 4º año básico, teniendo cada curso 1 profesor jefe a cargo el día de la observación.

La observación de aula se hace por medio de registro no participante, el cual posteriormente es analizado para ver los momentos de clase en los cuales se trabajan con los conocimientos previos de los estudiantes. A partir de ellos se categorizan las formas de trabajarlos en las actividades de clases (Ver anexo N° 2. Pauta análisis de registros).

3.3. Entrevistas a docentes

Para conocer el discurso de los docentes sobre cómo implementan los conocimientos previos en el PAC del primer ciclo básico, se realiza una entrevista individual a cada profesor de 1º a 4º básico, utilizando una pauta semi-estructurada, en la que se identifican los tópicos que concentran la información requerida. La pauta utilizada tiene la finalidad de conocer cómo los docentes conciben los conocimientos previos, cuáles son sustentos teóricos, cómo los evalúan y qué importancia le atribuyen en sus prácticas pedagógicas (Ver anexo N°3. Pauta de entrevistas).

La entrevista se realiza después de la observación de aula, a fin de permitir la naturalidad de la clase y que el docente no trate de llevar a cabo aquello que develo en la conversación. Esto permite contrastar la acción y el discurso del docente, y desde ahí develar sus concepciones sobre el tema, en el marco de la aplicación de los módulos del PAC y como éstos son utilizadas en las clases.

3.4. Plan de análisis

Primero se llevó a cabo el análisis documental, en el cual se observaron los indicadores de trabajos de los módulos didácticos del período 1, 3 y 4. Se tomaron todos aquellos indicadores que se refieren al uso de los conocimientos y se clasifican en dos categorías. La primera categoría se denomina “contextualización a través de los conocimientos previos” y se refiere a una concepción de los conocimientos previos como un medio que le permite al estudiante relacionar elementos de su vida cotidiana con las actividades de la clase. La segunda denominada “motivación a través de los conocimientos previos” y se refiere a la idea de incentivar a los estudiantes a la participación activa en clases, a través de la consideración de sus gustos, intereses y opiniones.

Posteriormente, se analizan los registros de las clases observadas. Se agrupan y levantan categorías que permitan analizar los momentos de las clases en los cuales se utilizan los conocimientos previos. La primera categoría levantada se denomina “los conocimientos previos como medio de contextualización”. Ésta se refiere a una concepción de los conocimientos previos como un medio que le permite al estudiante relacionar elementos de su vida cotidiana con las actividades de la clase. La segunda categoría en las observaciones es “los conocimientos previos como medio de recapitulación de lo aprendido” la cual se refiere al diálogo

que se presenta entre docentes y estudiantes para recordar lo aprendido previamente en el contexto escolar y trabajar con ello en un nuevo proceso de aprendizaje.

En tercer lugar se realiza el análisis de las entrevistas realizadas. A partir de este análisis se levanta la categoría “concepción que tienen los docentes de los conocimientos previos”, que se refiere a qué saben o mejor dicho como comprenden el uso de los conocimientos previos y las teorías que los sustentan.

Finalmente se realiza un análisis por triangulación, para encontrar puntos de encuentros y contradicciones entre las tres fuentes de información disponibles.

IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS.

1. Análisis documental.

Del análisis de las guías didácticas del primer ciclo de enseñanza básica, en el subsector de Lenguaje y Comunicación, del programa PAC, se levantaron dos categorías a partir de los indicadores del material: contextualización y motivación.

En estas categorías se aprecian sugerencias que invitan a los docentes activar los conocimientos previos de los niños incorporándolos a su práctica para dar significado al proceso de aprendizaje y para usarlos en la motivación de los estudiantes en las clases, estas sugerencias suelen ser repetidas en muchas de las planificaciones semanales, por lo que no se aprecia diversidad en la metodología sugerida por el material, dando espacio a un quehacer monótono.

Contextualización a través de los conocimientos previos.

Estos indicadores son aquellos que están orientados a que los estudiantes activen sus conocimientos previos propios de sus experiencias. Lo que se pretende es que el estudiante, mediante la relación de sus conocimientos previos cotidianos y los conceptos presentes en el nuevo aprendizaje, cree una imagen mental común para el grupo, para así acercarse a su realidad, vale decir, contextualizar desde su

experiencia, el nuevo aprendizaje. Coincidiendo con la idea de Ausubell (1976), a través del diálogo se logra la formación de esta imagen común, ya que mediante la conversación guiada por el docente se comparten conocimientos y, posteriormente, se construye en conjunto una visión común sobre el concepto propuesto.

En los materiales analizados, estos indicadores se presentan apoyados de sugerencias de preguntas para favorecer el diálogo dirigido, a través del cual se pretende que el docente promueva la activación de los conocimientos previos. Estas preguntas se pretende que sean respondidas por los educandos en forma colectiva. Una muestra de esto es el indicador:

“Mencionan experiencias de sus vidas que se relacionan con lo que leyeron” (Guía didáctica 1° básico, periodo 1).

Se le sugiere al docente que trabaje con los estudiantes preguntas en las cuales los niños describan situaciones que han vivido y que se relacionan con las que se relatan en el texto. De esta forma se espera acercar el contenido del texto a la realidad de los niños, para que éstos lo vean como algo cercano y no como un elemento ajeno, lo cual permite activar los conocimientos previos de los educandos promoviendo un tipo de aprendizaje por descubrimiento. Es decir, que los niños establezcan relaciones entre lo que ya saben y lo que van a estudiar.

En segundo básico uno de los indicadores que se trabaja es:

“Relacionan información que conocen con la que aparece en el texto”

(Guía didáctica 2° básico, periodo 3).

Previo a la lectura del texto central de la clase, se le pregunta a los niños qué conocen del motivo principal del texto; se sugieren preguntas tales como ¿de qué se alimentan? ¿Cómo son? ¿Dónde viven? ¿Han visto alguno?. Es a partir del diálogo que se espera crear una idea común sobre las características de los murciélagos, tema del cual se trata la clase número 65. Logrando que los niños construyan a partir de lo que ya aprendieron, generar un significado común para esta idea, esperando que sea el resultado de esta construcción, un aprendizaje más complejo que el inicial, a modo de ir complejizando los esquemas cognitivos de los niños.

La contextualización sugerida en esta guía supone facilitar al docente la posibilidad de que los niños perciban la actividad a realizar como algo propio de su realidad y que se puedan identificar con ella en el proceso de aprendizaje.

Los siguientes indicadores reflejan lo ya señalado:

“Relatan experiencias personales o expresan sentimientos, ideas y opiniones en la discusión de un tema” (Guía didáctica 1° básico, periodo 1).

“Mencionan un aspecto de sus vidas que se relaciona con el texto leído o escuchado” (Guía didáctica 1 básico, periodo 4).

“Comentan aspectos de sus vidas que se relacionan con los textos leídos” (Guía didáctica 2° básico, periodo 3).

“Relacionan algún tema o aspecto del texto con sus experiencias o conocimientos previos u otros textos escuchados o leídos anteriormente” (Guía didáctica 2° básico, período 3).

“Relacionan aspectos de un texto leído y comentado en clases con otros textos leídos previamente” (Guía didáctica 3° básico, periodo 3).

“Relacionan situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los textos leídos en clases o independientemente” (Guía didáctica 3° básico, periodo 1).

“Relacionan situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los textos leídos en clases o independientemente” (Guía didáctica 4° básico, periodo 1).

“Relacionan aspectos de un texto leído y comentado en clases con otros textos leídos previamente” (Guía didáctica 4° básico, periodo 3).

En los indicadores señalados se espera que los niños relacionen sus conocimientos previos cotidianos con las situaciones promovidas por el PAC. Se espera que esta relación facilite el proceso de aprendizaje de los niños, trabajando los contenidos desde su cotidianidad, mediante el diálogo entre los distintos actores en el aula.

Motivación a través de los conocimientos previos.

Estos indicadores son aquellos que están orientados a incentivar en los estudiantes la participación activa en clases, a través de la consideración de sus gustos, intereses y opiniones. Se espera que mediante los aspectos nombrados, los niños se interesen por el proceso de aprendizaje que se propone en los distintos módulos del PAC. Se interpreta que la presencia de este tipo de indicadores, busca asegurar que los estudiantes se mantengan interesados en la realización de los módulos, suponiendo con

ello, posibilitar el logro de los objetivos planteados para cada clase llevando a cabo el proceso educativo.

Muestra de ello son los indicadores presentes en las planificaciones de todos los periodos y niveles del PAC, como sugerencia para el docente:

“Mencionan un libro o ilustrador favorito” (Guía didáctica 1° básico, periodo 1).

“Relatan experiencias personales o expresan sentimientos, ideas y opiniones en la discusión de un tema” (Guía didáctica 1° básico, periodo 4).

“Mencionan *textos que les hayan gustado*” (Guía didáctica 2° básico, periodo 3).

“Explican lo que saben de un tema antes de leer un texto sobre el mismo” (Guía didáctica 2° básico, periodo 4).

“*Comentan los poemas que han conocido*” (Guía didáctica 3° básico, periodo 2).

“*Mencionan textos y autores que han leído*” (Guía didáctica 4° básico, periodo 2).

Los indicadores anteriores promueven la participación de los niños, utilizando conocimientos previos que conlleven gustos, intereses y opiniones a modo que los sujetos se sientan atraídos por los distintos temas a trabajar en las clases del PAC. Se pretende con ello mejorar la disposición de los estudiantes cuando realicen las actividades en sus cuadernillos del PAC, cumpliendo con uno de los factores que menciona Coll: la disposición al aprendizaje de los educandos.

A pesar de que esta categoría se encuentra presente en gran parte de las planificaciones del PAC, no existe una gran variedad, sino la reiteración de unos pocos indicadores complejizados según el nivel de aprendizaje, provocando que las clases incorporen una pauta rutinaria que puede volver monótono el quehacer en el aula, incluso pudiendo causar que los estudiantes pierdan el interés a participar bajo estos indicadores.

2. Análisis de prácticas observadas.

Al registrar las clases observadas y en su posterior análisis, se levantan dos categorías: Los conocimientos previos como medio de contextualización y Los conocimientos previos como medio de recapitulación de lo aprendido.

Los conocimientos previos como medio de contextualización.

Esta categoría, se refiere a una concepción de los conocimientos previos como un medio que le permite al estudiante relacionar elementos de su vida cotidiana con las actividades de la clase.

La contextualización es un medio que se usa principalmente para iniciar un proceso de aprendizaje, ya que le permite al docente no solo discriminar los conocimientos previos pertinentes a los conceptos y objetos de estudio, sino que también son usados para la introducción o presentación de los mismos.

En las observaciones realizadas se aprecia el uso de los conocimientos previos para evidenciar lo que los niños ya conocen sobre el tema de estudio, pudiendo distinguir, del cúmulo de conocimientos previos que tiene el niño, solo aquellos que son pertinentes para iniciar un nuevo aprendizaje. Esto permite que el docente conozca lo que saben sus estudiantes acerca del objeto o concepto a tratar. En base a ello, el docente discrimina qué estrategia o apoyo dar a cada estudiante, tal como se muestra en el siguiente episodio observado:

Luego pregunta la docente: “¿qué poemas han leído?”, los niños buscan en clases anteriores del libro y uno dice “La tierra baila”; la profesora dice: “bien, ¿se parece a la forma del poema que veremos

hoy?”, le pregunta a una niña, la niña responde que sí, y luego le pregunta “¿cómo se dio cuenta?...”; otra niña responde: “porque tiene estrofas” (Observación 1° básico).

La profesora pregunta: “¿Quién juega al trompo acá?, ¿Qué es el trompo?, y ¿antiguamente cómo era?” los niños mantienen el silencio y ella dice: “Ya, vamos a leer de nuevo para los que no siguieron la lectura (observación 3° básico).

En las observaciones, se aprecia que los docentes también contextualizan usando los conocimientos previos para que éstos ayuden a los niños a comprender de qué se trata el objeto estudiado. Los docentes usan este modo para que los niños logren un aprendizaje efectivo, ya que contextualiza el nuevo proceso de aprendizaje a través de los conocimientos previos que están relacionados con el tema. Es decir, el docente no realiza preguntas que traten directamente el concepto u objeto a estudiar, sino que pregunta por objetos o conceptos relacionados; por ejemplo, cuando pregunta por los otros juegos tradicionales que conocen los niños, es para contextualizar el trompo no solo como un juguete, sino que además como un objeto que pertenece a una clase o grupo llamado “juegos tradicionales”, tal como se aprecia en este pasaje de la clase:

Mientras la docente pregunta sobre la rayuela, conversa con algunos niños cómo es el juego, cómo se dibuja la rayuela y si alguna vez lo han jugado (Observación 3° básico).

Por último, los docentes contextualizan los procesos de aprendizaje mediante la relación de los conocimientos previos de los niños y el lenguaje. Los docentes evocan una imagen mental acerca del concepto para relacionarla con el objeto o concepto a estudiar. Los docentes buscan crear una imagen común en los niños para ciertos conceptos estudiados, con ello se espera que los niños conciban esta imagen mental como un símil del concepto que se le ha otorgado, dándole un nuevo significado a esa imagen.

El docente, al usar esta forma de contextualizar a través de los conocimientos previos, elige para el proceso una imagen mental que conlleve un uso similar en otras situaciones; por ejemplo, el caso de la silueta presentado a continuación.

La profesora pregunta al curso “¿qué será la silueta?”, ¿qué raro eso, cierto?, ¿qué será?”; los niños la miran en silencio, la profesora dice: “¿cuándo le dicen a una mujer, usted tiene linda silueta, qué significa eso?” (Observación 1° básico).

Cuando terminan, pregunta: “¿qué significa la palabra indio?”; y luego dice: “yo tengo dos definiciones, la primera dice que indio es aquel que viene de la India; la segunda dice que indio es aquella persona que pertenece a un pueblo indígena; ¿cuál de las dos definiciones corresponde al indio del poema?, ¿dónde vivía el indio?”; los niños solo la miran, y uno responde “en Chile y que por lo tanto corresponde la definición dos” (Observación 1° básico).

La profesora le pregunta a una estudiante: “¿Qué tipo de texto es?”, la estudiante responde: “¡Es un cuento!”, ante lo cual le vuelve a preguntar: ¿Pero por qué era un cuento!”; la estudiante le responde: “¡Porque tiene párrafos, un inicio, desarrollo y final!” (Observación 4° básico).

Desde la teoría vigotskiana la contextualización es una estrategia de mediación entre lo que sabe el niño y lo que el niño podría llegar a saber o lo que el profesor quiere que llegue a saber. Esta estrategia ayuda a acercar la Zona Desarrollo Real a la Zona Desarrollo Potencial. Así mismo, desde una mirada piagetiana, al concebir los conocimientos previos como una estructura cognitiva previa, significa que la contextualización de los docentes con el uso de conocimientos previos

permite activar estas estructuras previas existentes en los niños, lo que, a su vez, activa el desarrollo de estructuras cognitivas más complejas.

Así también, el uso de los conocimientos previos como elemento contextualizador en los procesos de aprendizaje, es utilizado por los docentes como un medio para que los estudiantes formen imágenes mentales sobre los conceptos centrales del proceso cognitivo, facilitando la significación del conocimiento. Como dice Ausubell (1976), es a través del lenguaje que se logra construir una imagen mental común para un concepto, lo cual es posible mediante la incorporación de los conocimientos previos.

En una de las situaciones reflejadas en la observación de clases, se trabaja la habilidad de comprensión lectora en textos informativos, incorporando los conocimientos previos como un medio contextualizador del proceso de aprendizaje. Es este un medio que se usa de forma recurrente para acercar el tema tratado en el texto, a la realidad generalizada en el aula de clases. Se habla de realidad generalizada ya que se presenta como una tendencia en las observaciones de aula, el generalizar los conocimientos previos que tiene uno o más niños para la totalidad de la clase. Tema que se presenta más adelante en el texto.

En el caso siguiente se observa esta situación, a partir de la lectura de un texto informativo titulado “*El trompo*”. Luego de leer el título, la docente a cargo del curso realiza preguntas para que los niños, desde su experiencia, se formen una imagen mental sobre el tema principal del texto:

La profesora pregunta: “¿Quién juega al trompo acá?, (...) ¿Qué es el trompo?, (...) ¿y antiguamente cómo era?(...)” (Observación 3° básico).

Reforzando la estrategia anterior, la docente contextualiza el tema trabajado, pero esta vez con preguntas más cercanas al quehacer del niño(a) en relación al tema del texto:

La docente pregunta: “¿Qué otros juguetes tradicionales conocen?”; se produce un silencio. Vuelve a preguntar: “¿en la casa no hablan de esto?”. Los niños nombran algunos juegos como las bolitas, el palo encebado, la carrera de sacos, entre otros; la docente comienza a anotarlos en la pizarra, hace una lista (Observación 3° básico).

En esta conversación, guiada por la docente, se logra que los niños (as) construyan una imagen común del trompo, así también, sobre el contexto en el cual se está presentando el tema; en este caso como un juego típico chileno.

Otra situación en la que se repite la formación de imágenes mentales, mediante el uso de conocimientos previos, es cuando, en la clase de lenguaje, la cual trata de ver las características de un poema mediante la observación de éste, pregunta sobre la silueta de un poema:

La profesora pregunta al curso: “¿qué será la silueta?, ¿qué raro eso, cierto?, ¿qué será?”; los niños la miran en silencio, la profesora dice: “¿cuándo le dicen a una mujer, usted tiene linda silueta, qué significa eso?” (Observación 1° básico.).

En este caso se pretende que los niños relacionen conocimientos previos desde distintas áreas y así descubran el nuevo conocimiento planteado por la docente, construyendo el concepto de silueta para un poema, mediante la utilización de preguntas que permiten a los educandos relacionar el concepto de silueta usado cotidianamente, con lo que corresponde a la silueta de un poema. Esta forma en que se incorporan los conocimientos previos les permiten a los niños no solo conocer el concepto en forma cercana sino que también como una imagen mental concreta. Es decir, cuando el niño recuerda qué es la silueta del texto, hace la relación con la figura de algún otro objeto.

Al usar los conocimientos previos de los niños para contextualizar el proceso de aprendizaje, se observa que los docentes suelen generalizar el conocimiento

previo de aquellos niños que responde su pregunta, adjudicándole, a la totalidad de niños en la sala, la posesión del mismo conocimiento. Por lo tanto, el docente homogeniza los conocimientos previos que están dentro del aula. Esto limita las posibilidades en el proceso de mediación que realiza el docente con los niños, ya que no realiza un trabajo individual, utilizando distintas estrategias y considerando las diferencias al mediar, sino que realiza la mediación para todos los niños por igual.

Los conocimientos previos como medio de recapitulación de lo aprendido.

La segunda categoría levantada a partir de las observaciones, es la que se ha denominado recapitulación, la cual se presenta como un diálogo entre el docente y los estudiantes para recordar conocimientos construidos previamente en el contexto escolar y trabajar frente a un nuevo proceso de aprendizaje. Se pretende recapitular los conocimientos adquiridos anteriormente, y en algunas ocasiones los aprendidos en la misma clase, con el propósito de relacionarlos con los nuevos contenidos, a fin de que los estudiantes logren una mayor comprensión y así ampliar los esquemas cognitivos de los sujetos.

En este sentido, algunas situaciones observadas en las clases, son las siguientes:

La profesora escribe en la pizarra el título “La tierra” y pregunta a los estudiantes: “por qué suena “tierra” y no “tiera”; un niño dice: “porque no tiene r”; otro dice: “porque tiene dos r y suena fuerte”; la profesora dice: “si, bien” (Observación 1° básico).

La docente a través de una palabra (en este caso “tierra”) les recuerda a los estudiantes una norma fonética relacionada con la pronunciación de la letra “r”. Con esto la docente refuerza el esquema cognitivo que el niño posee previamente sobre el fonema en el lenguaje escrito, pudiendo ampliar su esquema cognitivo, puesto que si bien saben el sonido fuerte que se le asigna a la letra “r” al inicio de una palabra, desconocen que este se vuelve débil cuando está en el medio y que se debe reforzar agregando otra “r”. Mediar a través de la ejemplificación de una situación, desde la teoría de Piaget (1991), permite complejizar el aprendizaje del niño, debido que éste revisa no solo un concepto, sino que puede recurrir a un nuevo ejemplo posibilitando corregir la fonética de la letra dependiendo de la forma en que esté empleada.

En un momento de una clase, posterior a la lectura de un texto narrativo, la docente recapitula mediante preguntas la lectura y la comprensión del mismo. Esto se realiza por medio de palabras claves empleadas en la pregunta de modo que los niños, a través de ellas, puedan mejorar su comprensión del texto.

La profesora pregunta: “¿Se quemaba el bosque?”; unos niños responden en voz alta y simultáneamente: “¡Sí!”; la profesora dice: “¿El bosque se quemaba o la basura?”; los mismos niños dicen: “¡La basura!”. Luego pregunta: “¿Estaba lleno de basura el bosque?”, apuntado lo escrito en la pizarra; los niños dicen: “¡Sí!”; después agrega: “¿Habían animales y personas?”; los estudiantes responden: “¡Sí!” (Observación 2° básico).

Estas palabras claves son, según Bruner (2001), los puntos de entrada al sistema de aprendizaje de los niños, pudiendo, luego de un breve proceso, dar una respuesta a la pregunta de la docente. En este caso es el mediador quien, reiterando la pregunta, busca complejizar la respuesta dada por los niños previamente, convirtiendo la salida del proceso cognitivo anterior en una nueva entrada, esperando una comprensión más compleja que la alcanzada por los niños con la sola lectura del texto.

Del mismo modo ocurre cuando la docente busca que los niños recapitulen los aprendizajes logrados durante el módulo 3 del PAC, haciendo preguntas que le permitan a los estudiantes realizar el proceso, pudiendo así, con una entrada como “tipos de textos”, recurrir a su “almacén” de conocimientos y escoger una salida al proceso, como lo hacen al nombrar “leyenda”, el cual es un tipo de texto

narrativo, el que luego se complejiza al preguntar por el propósito que tiene la leyenda.

(...) la profesora lee el objetivo y pide que recuerden qué tipo de texto vieron. Los niños dicen: "la leyenda". La profesora les pregunta cuál era el propósito de la leyenda y varios niños levantan la mano. La profesora le da la palabra a uno que dice: "explicar un fenómeno natural, en generación a generación". La profesora completa la respuesta, dice: "explicar un fenómeno a través de una historia" (Observación 4° básico).

Luego la profesora pregunta por su estructura (cuento). Una niña dice: "inicio, desarrollo y final" (Observación 4° básico).

(...) la profesora le pregunta a un niño: "¿Abraham, qué leyenda vimos en el periodo tres"; otro niño responde: " El día y la noche". Varios niños levantan la mano. La profesora dice: "a ver, sólo a los que yo les pregunte, ahora le pregunte a Abraham". El niño dice un título pero la profesora le dice que esa no está en el libro. Pregunta apuntando a varios alumnos, y estos dicen en voz alta varios títulos que la profesora escribe en la pizarra (Observación 4° básico).

Durante toda la clase la docente trabaja recapitulando las construcciones previas de los niños, activando las salidas logradas para que éstas se usen como nuevas entradas y así reforzar el proceso cognitivo construido previamente, aumentando con ello los saberes almacenados en el proceso de aprendizaje y alcanzando mayor complejidad en los mismos.

Como se observa en estos casos, los conocimientos previos se recapitulan a través de las preguntas guiadas que los docentes realiza de manera intencionada para activar los saberes aprendidos en las clases anteriores y, con base en ello, ir complejizando lo ya aprendido con los nuevos conocimientos. En los episodios expuestos, el docente estimula los conocimientos que se encuentran en la memoria de los estudiantes y que no están siendo utilizados, pero que al momento de activarlos o estimularlos con las preguntas realizadas, los estudiantes logran recordar dichos saberes.

Bruner (1987) sostiene que, una vez que el niño construye una imagen mental de un concepto u objeto, a lo que llama entrada (input), el sujeto logra, a través de un proceso que suele estar mediado por los docentes o pares, un nuevo conocimiento, lo que este autor denomina como salida (output). Es la nueva construcción que hace el niño frente a un conocimiento problematizado lo que es usado nuevamente, como una nueva entrada o input, para enfrentar un nuevo

aprendizaje. Esto el docente lo logra por medio de preguntas guiadas o señalando características del tópico sobre el cual se trabaja. Por lo tanto, los aprendizajes construidos pasan a formar parte del bagaje del sujeto, transformándose en nuevos conocimientos previos, los cuales al comenzar un nuevo proceso de aprendizaje, pueden ser usados como nuevas entradas (inputs). Por ejemplo, en una de las clases observadas, se muestra como la docente usa un conocimiento construido previamente por los estudiantes, para comenzar a construir sobre el mismo, un conocimiento más complejo. La docente recuerda con el curso las leyendas trabajadas durante el 3° periodo del PAC preguntando sobre los títulos de las leyendas leídas y su tema principal. Se detiene en uno de los textos revisado en una clase anterior y pregunta a los niños sobre lo que recuerdan de aquella lectura, activando o haciendo recordar a los educandos los conceptos estudiados durante la clase en que se trabajó el texto:

Cuando están en la leyenda “El tlacuache y el fuego” la profesora les pregunta: “¿qué es el tlacuache?”. Y un niño dice “un marsupial”; otro añade “que era un marsupial, especificando que era una zarigüeya” (Observación 4° básico).

Los niños frente al concepto “tlacuache” (entrada) y a la mediación que hace la docente al preguntar qué es este concepto, ya saben que el personaje de la

leyenda es un marsupial, siendo ese saber la primera salida, que a su vez, se convierte en nueva entrada porque permite saber que además de ser marsupial es, específicamente, una zarigüeya (segunda salida) debido a la construcción (o generalización) que se realiza en el grupo de clases. Es decir, la recapitulación sería el uso de las construcciones cognitivas del niño, para enfrentarse a las nuevas problematizaciones que surgen del proceso de aprendizaje.

Otra de las ocasiones donde se presenta el uso de las construcciones cognitivas previas de los niños para trabajar un nuevo aprendizaje, es la pregunta intencionada por la docente para que los niños recuerden un término aprendido previamente:

“La docente escribe en la pizarra: “¿Por qué se busca la madera más resistente?”, un niño responde: “para que no se rompa cuando otro trompo le pega” (Observación 3° básico).

La intencionalidad detrás de la pregunta se hace presente cuando al recibir la respuesta de un niño (“para que no se rompa cuando otro trompo lo pique”), ella le recuerda al niño que el día anterior había aprendido la palabra adecuada, diciendo:

...“esa no es la palabra que sale en el texto (refiriéndose a herir en vez de romper), ustedes la definieron ayer acuérdense” (Observación 3° básico).

Buscando que el niño extraiga de los conocimientos que ha “almacenado” en clases previas, el concepto que ella espera que le respondan (herir).

En otro momento, en la clase de 4° básico, frente a un diálogo los niños comentan los tipos de textos que han leído y al comenzar a recordar los poemas como texto narrativo, la docente pregunta a los estudiantes:

¿Cuál es el propósito del poema? Y una niña dice: “expresar sentimiento”, la profesora le dice: “bien, expresar sentimiento” y lo escribe en la pizarra al lado del texto “propósito” (Observación 4° básico).

La respuesta entregada por la niña resulta correcta, ya que se trata de un conocimiento construido con anterioridad. De la misma forma ocurre en el siguiente momento

“Luego la docente pregunta “¿y cuál es la estructura?”, un niño contesta: “versos y estrofas”. La profesora lo escribe en la pizarra” (Observación 4° básico).

Esta categoría se presenta como una constante al momento de utilizar los conocimientos previos dentro del aula, ya que le permite al docente organizar los aprendizajes que forman parte de los conocimientos de los niños, los cuales pueden utilizar para construir nuevos aprendizajes. Es un medio que usan los docentes para complejizar las estructuras cognitivas que ya poseen los niños y así poder avanzar en su desarrollo cognitivo.

A pesar de que los docentes realizan el proceso de construcción de los aprendizajes usando tanto los aprendizajes previos de los niños como los esquemas cognitivos construidos con anterioridad por los sujetos, ambos resultan ser generalizados para el total de la sala. Un ejemplo de ello es cuando un niño dice que un tipo de marsupial es la zarigüeya y la docente asume que el total de la clase sabe lo que es una zarigüeya o incluso asume que el total de los niños saben porque es un marsupial. Esto resulta poco probable, ya que no se ha mediado sobre el tema, pero se afirma como una verdad absoluta y generalizada para todos los sujetos de la clase. Del mismo modo ocurre con la mayoría de las respuestas dadas por los niños ante la mediación del docente; éstos no suelen ahondar sobre el tema, solo aceptan las respuestas asumiendo que el total de la sala ha logrado las mismas construcciones y se encuentra en el mismo punto en el proceso cognitivo, lo cual es contradictorio con la mirada constructivista, que asume la diversidad de los sujetos dentro de la sala de clases.

3. Análisis de entrevistas.

Frente a las entrevistas realizadas a los docentes ha sido posible levantar la categoría “concepción que tienen los docentes de los conocimientos previos”. Se ha nombrado así debido a la poca información que éstos parecen tener frente al tema y a la poca importancia que le atribuyen. A pesar de que todos coinciden en un conocimiento generalizado del tema y declaran conocer la teoría de Ausubel referida los conocimientos previos, en las entrevistas no se logra profundizar en ella, ya que evaden la pregunta o solo la nombra; no son capaces de dar a conocer de qué se trata la teoría de dicho autor.

Los docentes coinciden en que los conocimientos previos solo se pueden usar al inicio de una clase. En este sentido, esta concepción se presenta como un medio que permite al docente hacer una evaluación inicial, ya que señalan que mediante preguntas se podría saber en qué situación están los sujetos frente a los contenidos a trabajar. Solo los consideran como un elemento que permite conocer lo que saben los estudiantes de un tema y desde allí comenzar.

En este sentido al preguntarle a los docentes “¿en qué momento de la clase considera los conocimientos previos? se obtienen las siguientes respuestas:

“Al inicio de la clase, preguntando qué saben del tema a tratar en la clase y desde allí comienzo. Son la base de las clases (...)”
(Entrevista docente 4° básico).

“(...) siempre los trabajo en el inicio de clases, no creo que se pueda hacer en otro momento” *(Entrevista docente 2° básico).*

“Al inicio de la clase (...)” *(Entrevista docente 1° básico)*

“Al inicio de un tema, o una actividad, les hago preguntas como, ¿qué saben sobre esto, lo han visto antes, saben de qué se trata?”
(Entrevista docente 3° básico).

Estas afirmaciones permiten evidenciar que la concepción que dicen tener los docentes frente a los conocimientos previos, es que éstos solo se pueden incorporar en el inicio de la clase o, como acota la docente de 3° básico, “al iniciar la actividad”.

Además, coinciden en que los utilizan realizando preguntas que les permiten, solo a ellos y no al estudiantes, saber qué conocen del tema; este punto es el que se interpreta como una suerte de evaluación inicial. Así, al preguntar ¿Le parecen relevantes los conocimientos previos?. Sus respuestas son:

“Para mí son relevantes según el contenido que se esté trabajando con los estudiantes y de la información previa que manejen y sepan los estudiantes, es relevante desde el punto de vista del docente, porque nos ayuda a orientarnos en lo que el niño conoce y lo que no conoce de la información que se le entrega” (Entrevista docente 4° básico).

“Sí, son relevantes, porque permite que los niños demuestren lo que saben sobre un tema y así uno saber desde donde debe comenzar una clase” (Entrevista docente 3° básico).

“Claro que los considero relevantes, pero siempre y cuando sean de un área o un tema en el cual se aborden de buena manera, con preguntas específicas y buenas” (entrevista docente 2° básico).

“depende, según el tema o área en el que se aborde, sino ¿para qué trabajarlos?” (Entrevista docente 1° básico).

Coll (2001) dice que al iniciar un tema se debe realizar una evaluación que le permita al docente conocer el punto de partida del proceso cognitivo en el que se encuentran los niños. Para este autor, esta práctica debe ser una constante, ya que es necesario conocer los cimientos sobre los cuales se pretende comenzar a

construir nuevos esquemas cognitivos. Los docentes entrevistados parecen estar de acuerdo con el enunciado de Coll, aunque no logran evidenciar la importancia que tiene esta acción en el proceso educativo que ellos median en sus clases, perdiendo el sentido de una evaluación inicial y trivializándola como el simple hecho de realizar preguntas sin un fin o uso claro.

Es por ello que se puede hablar de una “posible” evaluación inicial, ya que a pesar de tener las nociones de lo que corresponde a una evaluación inicial en la clase, los docentes no logran expresar la importancia, el rol ni el fin que tendría ésta en sus clases. Solo la nombran como algo que les permite iniciar una clase, saber qué saben sus estudiantes, pero no mencionan como incorporar eso al proceso de mediación, o la importancia de los conocimientos previos a la hora de decidir las estrategias pedagógicas que se usan en la mediación. Tampoco se menciona como incorporarlos a la hora de hacer adaptación curricular ante la diversidad de niños que hay en la sala.

Las preguntas que proponen hacer los docentes al iniciar una clase para conocer los conocimientos previos de los niños, tienen un enfoque homogeneizador, ya que se supone que con una pregunta todos los estudiantes dan una misma respuesta.

4. Triangulación.

A partir de la investigación realizada y su posterior análisis se ha evidenciado un aspecto común en la información recopilada desde las distintas fuentes consultadas.

Contextualización a través de los conocimientos previos.

En las fuentes analizadas es la contextualización de los conceptos a través de los conocimientos previos una constante tanto en el análisis documental como en las observaciones. Se pueden encontrar situaciones similares para esta categoría, dándose, principalmente, en el momento inicial de las clases, en el cual el docente activa el aprendizaje por medio de preguntas, con el fin de acercar el conocimiento a la realidad de los estudiantes. Esta estrategia está orientada para facilitar el aprendizaje en los estudiantes, ya que antes de presentar los nuevos conceptos, el docente descubre por medio del diálogo la ZDR que posee su grupo de estudiantes. Esta contextualización en el aula, concluye rescatando las respuestas de uno o dos estudiantes para cada pregunta, generalizando la realidad de los “seleccionados” al total del curso.

En los módulos didácticos del PAC, la categoría se presenta como sugerencia para realizar una construcción común de los conceptos, esto se sugiere también a

través del dialogo. Se presentan preguntas donde el docente debe descubrir que saben los estudiantes sobre el tema a tratar y a partir de la discusión, responderlas en el cuadernillo de los niños. El avance en estas guías es independiente de las respuestas entregadas en el diálogo.

Ambas fuentes evidencian que la contextualización de los conceptos a tratar se debe realizar a partir de los conocimientos previos de los educandos.

Propósito de la contextualización: para el docente o el proceso del estudiante.

En relación al párrafo anterior, las entrevistas presentan la categoría de “concepción que tienen los docentes de los conocimientos previos”, en la cual los docentes se refieren a la realización de preguntas que buscan que los niños expresen los conocimientos previos que poseen frente a un tema, y a esta le atribuyen un fin propio del educador. Es decir, las preguntas están orientadas para que el docente, en una suerte de lista de cotejo preconcebida, reconozca qué saben y desconocen los educandos sobre un concepto.

En este punto se presenta una contradicción sobre el destinatario de una misma estrategia. Por una parte, está el discurso que presentan los docentes argumentando que las preguntas de contextualización, desde su concepción, son para que el docente se ubique en el nivel de desarrollo que presentan los

estudiantes sobre un tópico y, por otra parte, está lo que se observa en clases y en el análisis documental, en donde la actividad está enfocada como una estrategia de mediación en función de facilitar el proceso de aprendizaje de los niños (as).

Se interpreta a partir del contraste entre las entrevistas y la práctica docente una contradicción del fin que ellos le asignan a los conocimientos previos al inicio de la clase, ya que el discurso está orientado a recoger información por parte de los docentes ante el desarrollo cognitivo de sus estudiantes y en la práctica lo emplean como una estrategia de mediación para facilitar el logro de los objetivos planteados o, como diría Vigotsky, alcanzar la zona de desarrollo potencial.

La diferencia entre el fin que se le atribuyen en el discurso a los conocimientos previos y el que se le da en la práctica, dentro de la categoría de Contextualización, se interpreta como una falta de saber teórico, ya que a pesar de realizar un intento de mediación a través de estos conocimientos, esta acción se logra de forma intuitiva e inconsciente, por lo cual los docentes no lo logran expresar en el diálogo su actuar en la sala, lo que se debe probablemente al poco conocimiento que poseen sobre teorías que incorporan en el trabajo con conocimientos previos.

Consistencia entre la propuesta pedagógica del PAC y la práctica de los docentes en aula.

En la interpretación de los indicadores de los módulos del Programa Apoyo Compartido se puede apreciar una concordancia entre lo que este programa propone y lo que los docentes realizan en clases, ya que se pretende que sean los docentes quienes, a través de preguntas, indaguen en los conocimientos previos que poseen sus alumnas, para que contribuyan en el proceso de aprendizaje como un medio que acerque los conceptos estudiados a la realidad propia y así alcanzar los objetivos e indicadores planteados por el Programa Apoyo Compartido y las Bases Curriculares nacional de educación.

Uno de los problemas evidenciados a través del discurso docente es la percepción de los conocimientos previos que tienen los profesores, ya que dicen saber y trabajar con los conocimientos que tienen sus estudiantes, sin embargo no manejan el origen de los conocimientos previos ni sus raíces teóricas, las cuales son la base del constructivismo en educación. Uno de los antecedentes que evidencia esto, es cuando a los docentes se les pregunta qué teoría conocen acerca de los conocimientos previos y ellos nombran la teoría de Ausubel, pero evaden explicar de qué trata ésta. A partir de esto se puede interpretar el vago manejo que poseen los docentes sobre el tema, lo cual se entiende al observar la

práctica docente, ya que a pesar de aplicar de forma instintiva estrategias de activación de los conocimientos previos en distintos momentos de la clase, esta acción carece de sentido para los docentes debido que desconocen la importancia de la incorporación de los conocimientos previos para un aprendizaje significativo e, incluso, se puede interpretar que desconocen el uso de las estrategias que implementan de forma inconsciente en la sala de clases.

Momentos de la clase en que se trabajan los conocimientos previos.

Una contradicción en el discurso docente, es que éstos afirman que sólo usan los conocimientos previos en el inicio de la clase. Sin embargo, en las planificaciones presentadas en el PAC, las categorías revisadas se presentan en los tres momentos de la clase. Así también ocurre en las prácticas observadas donde al menos la categoría de recapitulación es usada como una estrategia de mediación tanto en el inicio, como en el desarrollo y al final de la misma. Con esto se puede inferir que el discurso docente es ajeno a su práctica cotidiana, demostrando la falta de dominio conceptual que le permita al docente sustentar y dar significado a su quehacer dentro del aula. Ya que éste ignora las bases teóricas con la que intenta actuar en la sala, desconoce la función o importancia que tiene en la mediación la incorporación los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje

significativo de los educandos, este desconocimiento impide una reflexión sobre lo mismo.

El docente al no estar consciente de que en su práctica pedagógica está mediando a través de los conocimientos previos, desconoce la importancia del proceso. Es por ello, que el proceso a pesar de presentarse con algunas características de una perspectiva constructivista, carece de sentido y pierde significado. Concluyendo que el trabajo con los conocimientos previos, es un elemento aislado propio de una rutina que debe ocurrir en el aula sin mayor sentido o significado.

V. CONCLUSIONES

En el análisis de esta investigación se puede apreciar sólo una estrategia para incorporar los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de los niños/as. La estrategia común y consistente entre las tres fuentes de información, es mediante la conversación guiada por medio del diálogo. Esta acción se realiza a través de preguntas guiadas por las cuales se intenta descubrir que saben los estudiantes sobre un tema, sus gustos e intereses. En el discurso docente se plantea que también se podrían incorporar en las evaluaciones, acción que no se ve reflejada ni en las prácticas ni en los módulos del PAC.

Las preguntas guiadas durante el diálogo entre el profesor y los estudiantes, permite conocer la concepción de “Contextualización a través de los conocimientos previos”, siendo esta concepción consistente en las tres fuentes de información analizadas, presentando ciertas variaciones según cada fuente. Tanto en los módulos como en la práctica, esta concepción sobre los conocimientos previos mantiene el mismo enfoque, facilitar los procesos de aprendizaje de los educandos mediando entre su ZDR y la ZDPt, sin embargo al adentrarse en el discurso docente, se devela que el propósito de contextualizar los nuevos conceptos, tiene la función de establecer un punto de partida para que el docente

realice su labor y descubra lo que desconocen sus estudiantes de estos conceptos, pudiendo realizar, de ser necesario, una suerte de reforzamiento antes de iniciar el proceso de aprendizaje.

Con lo anterior cabe señalar que el discurso que presentan los profesores sobre sus propias concepciones ante los conocimientos previos en la realización del PAC, es inconsistente con su actuar dentro del aula. Esta afirmación surge del análisis de las prácticas, puesto que en su quehacer se devela una preocupación porqué los niños activen sus conocimientos previos y los relacionen con los nuevos conceptos a tratar, realizando preguntas que faciliten este proceso cognitivo. En cambio, cuando ellos discursen sobre sus concepciones frente a los conocimientos previos, aseguran que estos sólo se pueden incorporar para evaluar la situación inicial de los niños/as al inicio de una unidad, lo cual se contradice con lo observado en su práctica, dónde se aprecia el trabajo con los conocimientos previos tanto como un medio para contextualizar los nuevos conceptos, como para recordar clases anteriores y complejizar los aprendizajes y los esquemas cognitivos de los educandos.

Esta investigación considera que la inconsistencia entre el discurso docente y las planificaciones sugeridas en los módulos del PAC, se debe a que los docentes no las incorporan ni consideran en su quehacer en el aula, cumpliendo el rol de

implementar el cuadernillo didáctico de los niños por medio de la lectura del mismo, trabajando el cuadernillo como un recurso aislado de los demás recursos que incorpora el PAC. Esta inconsistencia se acrecienta cuando se enfrentan las concepciones develadas en los módulos del PAC y el discurso docente, producto del desconocimiento que los propios docentes tienen de su quehacer dentro del aula. Convirtiendo al programa en un instrumento carente de sentido, dedicado a ocupar el rol de una guía de actividades en la clase para ser llenado como una suerte de formulario, en vez de usarlo como un medio de aprendizaje.

De la investigación, en conclusión, se conocen cuatro concepciones en referencia a los conocimientos previos en el PAC: “Contextualización a través de los conocimientos previos”, “Motivación a través de los conocimientos previos”, “Los conocimientos previos como medio de recapitulación de lo aprendido” y “concepción que tienen los docentes de los conocimientos previos”, las cuales fueron definidas y analizadas anteriormente. Sin embargo, como ya se ha señalado, la única concepción presente en las tres fuentes investigadas, es la que considera a los conocimientos previos como un medio de contextualización en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, se considera que un cambio en la concepción que tienen los docentes frente a los conocimientos previos puede mejorar la aplicación del PAC, ya que

incluir estos conocimientos en el proceso de aprendizaje y en la mediación del mismo, facilita que los estudiantes construyan aprendizajes significativos, puesto que la posibilidad que presenta este programa al estar predefinido e incorporar distintos momentos de aprendizaje le permite al docente más tiempo para la reflexión sobre su práctica docente dejando espacios para que éste busque nuevas estrategias para el aprendizaje en la diversidad del aula.

BIBLIORAFÍA

- Ander, E. (1999). *Diccionario de la pedagogía edición ampliada* (2° Ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2001) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitiva*. México: Editorial Trillas.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. España: Editorial Paidós.
- Bruner, J. Haste, H. (1990) *La elaboración del sentido: construcción del mundo por el niño*. España: Editorial Paidós.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Editorial Narcea.
- Clifford, M. (1982). *Enciclopedia práctica de la pedagogía* (tomo 1), Barcelona, España: Editorial OCEANO.
- Miras, M. (2002). *Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos*. En Coll, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana, Onrubia, Javier; Solé, Isabel y Zabala, Antoni (Eds). *El constructivismo en el aula*. (pp. 47-64). Barcelona: Editorial Graó.
- Piaget, J. (1991) *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España. Editorial Labor.
- Pomés Ruiz, J (1991). *La metodología de resolución de problemas y el desarrollo cognitivo: Un punto de vista postpiagetiano*. Pamplona. Universidad de Navarra.
- Pozo, J. Limón, M. Sanz, A (1991). *Conocimientos previos y aprendizaje escolar*. Madrid, España. Universidad autónoma de Madrid.
- Rico, P. (2003) *La zona de desarrollo próximo (ZDP): procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rosas, R. Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana constructivismo a tres voces*, Buenos Aires, Argentina: editorial Aique.

BIBLIOGRAFÍA DIGITAL

- Avalos, B. (s/a) Las Instituciones Formadoras de Docentes y las Claves para Formar Buenos Docentes. Extraído el 28 de junio de 2013 de: http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Las%20Instituciones%20Formadoras%20de%20Docentes%20y%20las%20Claves%20para%20Formar%20Buenos.PDF.
- Careaga, A. (2007). El desafío de ser docente. Departamento de educación médica Facultad de Medicina Universidad de la República. Extraído el 28 de junio de 2013 de: http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/Ser_docente.pdf.
- Paviév, A. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. Extraído el 28 de junio de 2013 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf.
- Sarramona, J. Noguera, J. Vera, J. (1998) ¿Qué es ser profesional docente? Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos Màlaga (dialnet). Extraído el 28 de junio de 2013 de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2812/2847.

ANEXOS.

Anexo 1:

Pauta de análisis documental.

Para analizar las fuentes documentales se seleccionará la muestra a analizar de los módulos didácticos PAC. Sólo se considerará los indicadores de trabajo propuestos para cada semana del periodo, clasificando sólo aquellos que demuestren uso de los conocimientos previos.

Muestra analizar:

curso:

1. Leer y subrayar todos los indicadores que presenten uso de conocimientos previos.
2. Clasificar los indicadores según intención de trabajo de los conocimientos previos (se usan para contextualizar, motivar, recapitular, asimilar, etc).
3. Realizar tabla de clasificación de indicadores, según periodo, curso e intención de trabajar. Ej:

| | |
|--------------|------------|
| Periodo 1. | motivación |
| 1° básico | |
| Indicadores: | |
| 2° básico. | |
| Indicadores: | |

Anexo 2:

Pauta de Observación.

| Dimensiones | Aspectos a observar | | |
|-------------------------|--|--|--|
| El ambiente de la clase | <p>Disposición de los espacios físicos del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de los puestos • Ornamentación • Posición del docente en el aula. | <p>Creación de un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza y respeto.</p> <p>Promoción del diálogo, la discusión y la crítica a partir de los conocimientos propios de los sujetos.</p> | |
| Estructura de la clase | <p>Inicio: el docente activa los conocimientos previos como:</p> <p>Motivación.</p> <p>Zona de desarrollo real (Vigotsky citado en Rico, 2003).</p> | <p>Desarrollo:</p> <p>Utiliza estrategias que incorporen los conocimientos previos como:</p> <p>Momentos de lectura</p> <p>Inferencias</p> <p>Hipótesis</p> <p>Deducción</p> <p>Discusión</p> | <p>Cierre:</p> <p>Reflexiona con los niños sobre los nuevos conocimientos.</p> |

| | | | |
|------------------------|---|--|--|
| | | Análisis Reflexión | |
| Interacción pedagógica | <p>Diálogo:</p> <p>Realiza preguntas que permitan conectar los conocimientos previos a los nuevos.</p> <p>Contextualiza los nuevos aprendizajes a la realidad socio-cultural de los educandos</p> | <p>Uso de material:</p> <p>El material utilizado es contextualizado y adaptado a la realidad socio-cultural del grupo de clase</p> | |

Anexo 3:

Pauta entrevistas.

Entrevista _____ básico.

Contexto:

Identificación

¿Puede decirnos su edad?

¿Qué cargos desempeña en el colegio?

¿Qué títulos o especializaciones ha obtenido?

Percepciones acerca de los conocimientos previos.

¿Qué considera que son los conocimientos previos?

¿Conoce algún autor o teoría que se refiera a los conocimientos previos?

¿Qué opinión tiene frente a ella?

¿Le parecen relevantes en su actuar docente?

¿Las incluye en su práctica pedagógica? (teoría) ¿Cómo las incluye, para qué?/
¿Por qué no las incluye? ¿Cómo evalúa?

Forma de trabajo de los conocimientos previos.

¿En qué momento de la clase considera los conocimientos previos?

¿Considera los conocimientos previos en estas evaluaciones? ¿Cómo? ¿Para qué?

¿Lo considera relevante?

Anexo 4:

Observación 1° básico:

Jueves, 03 de octubre del 2013.

Es el 1° básico de la escuela de Viluco, hay 13 alumnos presentes en el aula.

1. La profesora saluda al curso y le pregunta cómo están.
2. Luego rezan el “Padre nuestro” y el “Ángel de mi guarda”.
3. La profesora pregunta a una niña del curso qué día es, la niña sólo la mira, la profesora le dice: “sí ayer era miércoles, hoy es”, la niña responde: “jueves”. Luego le pregunta a otro niño: “si ayer era 2 ¿qué día es hoy?”, el niño responde: “3”. Después le dice a otro niño: “¿en qué mes estamos? Y le indica que lea la pizarra, la niña lee: “oc-tu-bre”.
4. La profesora sale de la sala y les comunica a los niños que irá a buscar un libro, los estudiantes se quedan sentados en sus puestos conversando en voz baja.
5. Al regresar la profesora, les pide que se sienten alrededor de ella, delante de la sala, los niños se paran y se sientan a sus pies, la profesora tiene un libro grande que levanta para que todos lo vean.
6. Le pide a un alumno que lea el título, éste lee: “Pe- dri- to – y – el- lo- bo”. Luego todos juntos leen el título “Pedrito y el lobo”, al mismo tiempo que leen la profesora va indicando con su dedo la silaba que van leyendo.
7. Luego comienzan a leer en conjunto la primera pagina del cuento, la profesora va indicando con su dedo en la silaba que van, y va reforzando las letras y su sonido y la conjugación de letras “gra- gre- gri- gro- gru” y “bra- bre- bri- bro- bru”.
8. Una vez terminada la lectura de la página, la profesora vuelve a leerla en voz alta y los estudiantes escuchan.

9. Cuando termina les hace preguntas tales como: ¿dónde estaban las ovejas? ¿cómo se llamaba el niño?.
10. la profesora cierra el libro e indica que al día siguiente continuarán con ella. Los niños vuelven a sus puestos.
11. La profesora pide que recuerden la clase anterior, en la cual habían visto el uso de la “b”. pide a los estudiantes que conjuguen la “b” con las vocales, haciendo que repitan “ba- be- bi- bo- bu” tres veces.
12. Luego le pide a algunos estudiantes que le digan palabras con “ba- be – bi. Bo- bu”, los niños dicen baile boca, bicicleta, bebe y búho., además de algunas palabras con “v” y la profesora va explicando porque no sirven aquellas palabras.
13. Luego pide a dos niñas que repartan el libro PAC, las niñas se levantan y se dirigen a un estante, sacan los libros y se los reparten a sus compañeros.
14. Luego pide a los estudiantes que habrán el libro en la página 41, en la clase 85. Mientras los niños buscan la página, la profesora escribe la página, el número de clase y los objetivos de la clase; “Comprender el poema “La tierra””, “Reconocer la silueta de un poema y su autora” y “Conocer y utilizar la palabra indio”.
15. La profesora pregunta al curso ¿qué será la silueta?, ¿qué raro eso, cierto? ¿qué será?, los niños la miran en silencio, la profesora dice: “¿cuándo le dicen a una mujer, usted tiene linda silueta, qué significa eso?”, los niños continúan sin dar una respuesta, la profesora dice: “ niños, la silueta es la forma del poema”
16. La profesora dice: “ya empezamos ¿todos tienen abierto el libro”, los niños responden : “siii”.
17. La profesora dice: “ ahí arriba hay un título que está con naranjo y mayúscula” (indicando con su dedo), le pide a una niña que lea el título, ella lee: “La- ti-e-rra”.

18. La profesora escribe este título en la pizarra y pregunta a los estudiantes por que suena “tierra” y no “tiera”; un niño dice: “porque no tiene r” otro dice: porque tiene dos r y suena fuerte”, la profesora dice; “si, bien”.
19. Luego pregunta: “¿qué poemas han leído?, los niños buscan en clases anteriores del libro y uno dice “La tierra baila”, la profesora dice: “bien, ¿se parece a la forma del poema que veremos hoy?, le pregunta a una niña llama Ingrid, la niña responde que sí, y luego le pregunta cómo se dio cuenta, otra niña responde: “porque tiene estrofas”. La profesora pide que repitan todos en voz alta la palabra “estrofas”.
20. La profesora pregunta por la autora del poema, una niña responde: “Gabriela Mistral”, la profesora le dice: “bien, porque está aquí abajo verdad (apunta con su dedo donde está el autor).
21. Luego le pregunta a una niña: ”¿Órnela, cuál era el autor?, la niña responde: “ninguno”, la profesora dice: “no pue’, aquí dice Gabriela Mistral, haber digan Gabriela Mistral” y los niños repiten en conjunto en voz alta “Gabriela Mistral”, luego la profesora entrega una pequeña reseña de la autora.
22. Le pide a una niña que vuelva a leer el título del poema, la niña dice: “La tierra”.
23. La profesora comienza a leer el poema en voz alta, los niños siguen la lectura en sus textos.
24. Luego pregunta de qué habla el poema, los niños dicen “de un niño”, “ de la tierra”, “de un indio”, luego se callan, la profesora pregunta: “ ¿y de qué más?”, les pide que miren la imagen que acompaña el poema, y van diciendo que hay en la imagen.
25. Luego la profesora dice: “yo dije que estrofas son trozos de la lectura, ¿cuántas estrofas tendrá este poema?, un niño dice “dos”, y pide a los estudiantes que encierren las estrofas en círculos de color rojo.
26. Los niños toman sus lápices rojos y hacen lo que les indica la profesora, la profesora se pasea por la sala mirando lo que hacen.

27. Cuando terminan, dice: “los versos son cada línea de escritura, ¿Ana, cuántas líneas tiene la primera estrofa?, la niña dice “cuatro”, “muy bien” dice la profesora. Ya ahora subrayen los versos de la primera estrofa de color amarillo. Recorre la sala mientras los estudiantes realizan la actividad.
28. Cuando terminan dice: “ahora todos cuenten cuantos versos hay en la segunda estrofa y levanten la mano cuando lo sepan” un niño dice “diez”, la profesora dice: “bien, ahora los subrayan con el lápiz amarillo”.
29. Cuando terminan la profesora lee datos de la autora, entre ellos da el año en que nació y murió, año del premio nobel, donde nació, etc.
30. Luego la profesora lee sólo la primera estrofa del poema y hace preguntas a ciertos alumnos, estas preguntas fueron ¿quién se acuesta en la tierra?, ¿es de campo o de ciudad?, ¿en qué acción se acuesta?, los niños van respondiendo uno a uno.
31. Pide que pasen a la siguiente página y lee la actividad, la cual corresponde a una ficha de información, allí deben colocar el título del poema, tipo de texto, número de estrofas y números de versos por estrofa, van rellenando la ficha en conjunto con la profesora va preguntando a ciertos alumnos.
32. Luego lo escriben en sus cuadernos. Los niños trabajan en silencio durante unos minutos.
33. Profesora: “¿ya, terminaron?” los niños responden: “siii”, la profesora lee la actividad número tres, aquí deben pintar el niño indio del que se habla en el poema y deben reconocerlo entre dos imágenes. La profesora va verificando el trabajo de los estudiantes en su respectivo puesto.
34. En la actividad número 4 deben completar oraciones con la información entregada en el texto
35. Cuando terminan, pregunta: “¿qué significa la palabra indio? Y luego dice: “yo tengo dos definiciones, la primera dice que indio es aquel que viene de la India; la segunda dice que indio es aquella persona que pertenece a un pueblo indígena. ¿cuál de las dos definiciones corresponde al indio del poema?, ¿dónde vivía el indio?”, los niños solo la miran, y uno responde en

Chile y que por lo tanto corresponde la definición dos. La profesora dice: “a qué pueblo pertenecerá?, un niño dice al Mapuche, la profesora le pregunta cómo lo supo, él responde que en la imagen hay un tambor Mapuche junto al niño.

36. Luego la profesora les pregunta cómo se sientan al leer el poema, algunos estudiantes dicen, bien, triste y fome y explican por qué. La profesora pregunta: “a quién le gustó” una dice: “a mí”, la profesora pregunta por qué y la niña dice porque es bonito.
37. Luego la profesora dice: “recuerdan el tipo de texto” los niños no responden, dice: “los que es una estrofa, un verso, su autora y por qué es importante esa señora, etc” los niños van respondiendo.
38. Luego pide que creen una oración con la palabra indio, los niños dicen en voz alta oraciones tales como: “El indio pasea por el bosque”, “El indio se acuesta en la tierra”, “El indio juega en la tierra”. Mientras van diciendo estas oraciones los estudiantes, la profesora las va escribiendo en la pizarra. Luego los niños la escriben en sus cuadernos, cuando terminan guardan el libro PAC. Termina la clase y la profesora les dice que pueden ir a la leche, los estudiantes salen de la sala de clases.

Anexo 5:

Observación 2° básico.

Número de niños y niñas presentes 14.

Miércoles 2 de Octubre del 2013.

La clase comienza con un unos 15 minutos de retraso.

1. La profesora saluda a los estudiantes y ellos se sientan en sus puestos.
2. Un estudiante comienza a repartir los cuadernillos de trabajo del PAC.
3. La profesora pregunta la fecha del día en que se encuentran, y los estudiantes contestan “Miércoles 2 de Octubre del 2013”, y la profesora procede a escribir la fecha a un costado de la pizarra.
4. La profesora da la siguiente indicación “Vamos a trabajar en la página 25 del cuadernillo”. Y los estudiantes abren el libro en la página indicada.
5. La profesora pregunta ¿Qué título tiene el texto?, un niño levanta la mano y lee el título, la profesora lo hace escribir en la pizarra “Erase una vez el bosque”. Pasan unos 5 minutos de comenzada la clase.
6. La profesora pregunta “¿De qué creen que se tratara el texto”, un niño responde “¡De un bosque que se quema!”, otro niño dice “¡De un bosque que está lleno de basura!”. Luego pregunta “¿Quiénes serán los personajes principales?, ¿Serán animales?” y unos estudiantes responden “¡No!”, luego pregunta “¿Serán de personas?” y los estudiantes responden “¡Sí!”. Todo lo que respondieron los estudiantes son escrito en la pizarra por la profesora.
7. La profesora dice “¡Ahora vamos a leer todos juntos!”, y le indica a un estudiante que comience a leer el texto y ella dice “¡Los demás seguimos la lectura con la vista y de manera silenciosa!”. El niño comienza a leer el texto mientras los demás lo escuchan, luego la profesora le indica a otro

estudiante que siga la lectura, y al tercer estudiante que le indica que lea y él le dice “¿Dónde vamos?”, la profesora le dice “¿Cómo no va a saber dónde vamos? ¿A caso no está siguiendo la lectura?”, el niño se queda callado, mientras su compañera de puesto le indica donde van, el niño de inmediato se coloca a leer de manera fluida. Luego de terminar de leer el cuento la profesora pregunta “¿Quién escucho todo el cuento?”, solo un niño responde “¡Yo!”, y ella dice “¡Ya ahora voy a leer yo el cuento, así que coloquen atención!”, y comienza a leer en voz alta. Pasan unos 10 minutos.

8. Termina la lectura la profesora y pregunta “¿Quién escribió el texto?”, pero ningún estudiante logra responder, luego la profesora dice “¡En el texto aparece el autor!”, un estudiante lee el nombre del autor. La profesora pregunta “¿Se quemaba el bosque?”, unos niños responden en voz alta y simultáneamente “¡Sí!”, la profesora dice “¿El bosque se quemaba o la basura?”, los mismos niños dicen “¡La basura!”. Luego pregunta “¿Estaba lleno de basura el bosque?”, apuntado lo escrito en la pizarra, y los niños dicen “¡Sí!”, después dice “¿Habían animales y personas?”, los estudiantes responden “¡Sí!”, seguido de eso la profesora le pregunta a una estudiante “¿Qué tipo de texto es?”, y la estudiante responde “¡Es un cuento!”, a lo que le vuelve a preguntar “¿Pero porque era un cuento!”, y la estudiante le responde “¡Por que tiene párrafos, un inicio, desarrollo y final!”, luego la profesora le pregunta a otra estudiante “¿Qué pasaba al inicio del cuento?”, la niña le relata lo ocurrido.
9. La profesora comienza a trabajar vocabulario y dice “¡Levante la mano a quien se le ocurre que es desolación!”, un niño la levanta y dice “¡Desordenado!”, la profesora le lee el contexto en el que se encuentra la palabra “El bosque estaba solo y desolado”, y ella dice “¡Es cuando es muy solo!”, luego pregunta “¿Qué es brotar!” y un estudiante le responde “¡Es crecer!”, después la profesora le pregunta a una estudiante “¿Qué es germinar?” leyéndole la oración donde aparece la palabra “Una idea germinó en su mente” y la estudiante dice “¡Es que le salió una idea!”, la

profesora dice “¡Sí, es que naciera una idea!”. Continúa con la palabra hojalata y pregunta “¿Qué es una hojalata?”, pero nadie contesta, seguido de eso, la profesora dice “¿Chimenea, o una estufa a en su casa? ¡El tubo que tiene la estufa, eso es una hojalata!”. Pasan unos 30 minutos.

10. Pasan a la página siguiente del texto (26), y lee una pregunta referente a la palabra desolado, en donde tienen que marcar la descripción más precisa para definir la palabra en cuestión.
11. Comienzan a trabajar las palabras compuestas, diciendo “¿Quién se acuerda que era una palabra compuesta?”, nadie de los estudiantes presentes contesta la pregunta, y la profesora dice “¡Son palabras que están formadas de dos palabras, como sacapuntas! ¡Si yo separo esta palabra serán dos palabras que signifiquen cosas distintas!”, unos estudiantes dicen “¡Sí!”, sigue la profesora diciendo “¡Las palabras compuestas son las que significan dos cosas distintas; por ejemplo, paragua!”, escribiendo la palabra en la pizarra y luego separándola con rojo.
12. Seguido de ello escribe hojalata y dice “¡Vamos a trabajar con la palabra hojalata! ¡Escríbanla en su cuaderno!” y ella escribe de título “Palabras compuestas”. “¡Vamos a separar esta palabra!”, y un estudiante dice “¿Se puede separar en hoja y lata!”, y la profesora le dice “¡Sí, se puede separar en esas dos palabras!”, escribiendo las dos palabras en la pizarra, debajo de la palabra hojalata. Después de escribir en la pizarra la profesora pregunta “¿De qué creen que puede ser las hojas?”, y los estudiantes responde, de papel o de un árbol, seguido la profesora pregunta “¿De qué puede ser la lata?”, y unos niños dicen que puede ser de tarro o de lata de bebida, la profesora escribe en la pizarra la palabra tarro y pedazo de metal, debajo de la palabra hoja, creando una especie de mapa conceptual. La profesora pregunta “¿Cuándo yo digo hojalata, será una hoja de árbol o de papel?”, los estudiantes no responden, ella dice “¡Si yo quiero pensar en un significado de hojalata! ¿Será una hoja de papel o de árbol?”, una niña dice “¡De papel!”, luego pregunta “¿Si pienso en una lata, será cilíndrica o

un trozo de metal?”, y unos niños dicen “¡Un trozo de metal!”, la profesora dice “¡Entonces hojalata significa que es una hoja hecha de metal!”, escribiendo el significado al final del mapa conceptual escrito en la pizarra.

13. Los estudiantes terminan de escribir en sus cuadernos, la profesora les dice que los que terminan pueden salir a la leche.

Anexo 6:

Observación 3° básico.

Registro de clase: clase de lenguaje a un 3° básico.

Jueves 3 de octubre, 23 niños presentes.

1. Saludo e inicio de clases.
2. La docente a cargo del curso les dice “ya, saquen el cuadernillo de lenguaje”, los niños se dirigen hacia el fondo de la sala y toman su cuadernillo de lenguaje (PAC, tomo 3).
3. Una vez sentados la docente comienza a hablar: “vamos a hacer la clase 68 no más”, escribe el objetivo de la clase en la pizarra “comprender el artículo *el trompo*”
4. Le pide a una niña que comience la lectura de la página 39 del cuadernillo.
5. La niña lee silábicamente.
6. La profesora pregunta. “¿Quién juega al trompo acá?, ¿Qué es el trompo?, ¿y antiguamente cómo era?, los niños mantienen el silencio y ella dice, “ya, vamos a leer de nuevo para los que no siguieron la lectura”
7. La docente lee el texto.
8. Realiza preguntas explícitas sobre el texto, anteponiendo el nombre de algún alumno: “Vicente, ¿de qué está hecho?, Antonia ¿Por qué?, Juan ¿Cómo se llama el juego?”, los niños no responden.
9. “¿Qué otros juguetes tradicionales conocen? Silencio, ¿en la casa no hablan de esto? Los niños nombrar algunos juegos como las bolitas, el palo encebado, la carrera de sacos, entre otros, la docente comienza a anotarlos en la pizarra, hace una lista.
10. Varios niños hablan al mismo tiempo, la docente les dice “levanten la mano y yo les digo, apunta a un niño que dice “la payaya”, la profesora le pregunta

- “¿Cuál es la payaya? El niño hace una breve explicación moviendo las manos, no es agregada a la lista de la pizarra.
11. ¿Qué más, que otros juegos o juguetes tradicionales conocen? Los niños dan variadas respuestas.
 12. La docente dibuja en la pizarra un trompo
 13. Mientras la docente pregunta sobre la rayuela, conversa con algunos niños cómo es el juego, cómo se dibuja la rayuela y si alguna vez lo han jugado.
 14. Le pide a los niños que copien lo que está en la pizarra incluido el dibujo.
 15. Los niños copian de la pizarra mientras la docente nombra a los niños revisando asistencia. (15 minutos para que los niños copien).
 16. 9:04 am.
 17. La docente se para y dice “pongan atención” en la pizarra escribió tres preguntas explícitas del texto:
 - a. “¿Qué saben del trompo?
 - b. ¿Cómo se juega?
 - c. ¿De qué material esta hecho?”
 18. Le pregunta a un niño distinto cada pregunta, las respuesta de los niños son variadas, la docente escribe en la pizarra una respuesta, no es la misma entregada por los niños.
 19. “Ahora ustedes me van haciendo preguntas a mí y yo las anoto en la pizarra. Ustedes van a inventar preguntas del trompo ”
 20. Inmediatamente le dice a un niño “ya dime una pregunta”, el niño se queda callado.
 21. Le pide a otra niña y ella responde ¿Cómo se hacen? La docente le responde “en el texto no sale como se hacen, sólo de qué se hacen”.
 22. La docente escribe una pregunta en la pizarra “por qué se busca la madera más resistente”.
 23. Un niño responde y la docente le dice “esa no es la palabra que sale en el texto, ustedes la definieron ayer acuértese”, el niño no vuelve a responder.
 24. La docente escribe una respuesta en la pizarra.

25. Les dice a los niños que copien de la pizarra (9:20)
26. 9:45
27. La docente se para y comienza a revisar cuadernos.
28. Cuando termina se va a la pizarra y escribe “Tarea: ¿en qué año “el trompo” se transformó en un juego tradicional de nuestro país?”, los niños reclaman diciendo “no tía”.
29. Terminen y vayan a tomar leche.
30. Se termina la clase, los niños salen de la sala.

Anexo 7:

Observación 4° básico.

Martes, 1 de Octubre del 2013.

Es el 4° año básico de la escuela, hay 15 alumnos presentes.

1. Los estudiantes saludan a la profesora y se sientan en sus respectivos asientos.
2. La profesora borra la pizarra y pide a los estudiantes que saquen su cuaderno, el cuadernillo de Lenguaje y Comunicación y el estuche.
3. Sobre una silla la profesora escribe la fecha en la esquina superior derecha de la pizarra, mientras tanto, los estudiantes buscan en sus mochilas los materiales para trabajar., algunos conversan con sus materiales sobre la mesa.
4. La profesora escribe en la pizarra el objetivo de la clase: “Reforzar contenidos del periodo 3”.
5. La profesora dice: “clase 72, escriban objetivo y fecha”, los niños comienzan a escribir en su cuaderno, y buscan la página (clase) señalada.
6. Un alumno le dice a la profesora que no trajo el cuadernillo, la profesora le dice: “mal hecho que se te haya quedado en la casa, ahora con qué vas a trabajar”.
7. La profesora le pide a tres alumnos que se saquen el gorro, que se cambien de puesto y saquen sus cuadernos.
8. Luego lee el objetivo y pide que recuerden que tipo de texto vieron. Los niños dicen: “la leyenda”. La profesora les pregunta cuál era el propósito de la leyenda y varios niños levantan la mano. La profesora le da la palabra a uno que dice: explicar un fenómeno natural, en generación a generación”. La profesora completa la respuesta, dice: “explicar un fenómeno a través de una historia”.

9. Luego la profesora pregunta por su estructura. Una niña dice: "inicio, desarrollo y final".
10. La profesora le pregunta a un niño llamado Abraham, "¿Abraham qué leyenda vimos en el periodo tres?", otro niño responde: "El día y la noche". Varios niños comienzan a levantar la mano. La profesora dice: "a ver, sólo a los que yo les pregunte, ahora le pregunte a Abraham". El niño dice un título pero la profesora le dice que esa no está en el libro. Pregunta apuntando a varios alumnos, y estos van diciendo en voz alta varios títulos que la profesora va escribiendo en la pizarra; ella escribe "El balseo de las almas", "El tracuache y el fuego", "Lagrimas de amor: la piedra cruz".
11. Luego pregunta: ¿cuál es el propósito de cada leyenda? los niños van levantando sus manos, la profesora pregunta el lugar de la leyenda y qué quería explicar.
12. Los estudiantes recuerdan de que trataba cada leyenda. Cuando están en la leyenda "El tlacuache y el fuego" la profesora les pregunta ¿qué es el tlacuache? Y un niño dice un marsupial, otro dijo que era un marsupial especificando que era una zarigüeya.
13. Recuerdan la estructura de cada leyenda y pide a ciertos estudiantes que hagan un resumen de cada leyenda, así la van contando a sus compañeros y recordando las leyendas vistas en el periodo tres. Los estudiantes escuchan en silencio a los compañeros que van contando el resumen de las leyendas.
14. Una vez que terminan la profesora dice: "ahí están algunas de las leyendas, porque hemos leído tantas leyendas".
15. La profesora recuerda nuevamente la estructura y luego pregunta por otro tipo de texto que han visto en el período. Una niña contesta: "el poema".
16. La profesora escribe en la pizarra:

Texto: poema.

Estructura:

Propósito:

17. Pregunta a los estudiantes ¿cuál es el propósito del poema? Y una niña dice: “expresar sentimiento”, la profesora le dice: “bien, expresar sentimiento” y lo escribe en la pizarra al lado del texto “propósito:”.
18. Luego pregunta ¿y cuál es la estructura?, un niño contesta: “versos y estrofas”. La profesora lo escribe en la pizarra.
19. Luego pregunta ¿qué poemas hemos visto en este período?, los niños comienzan a decir varios títulos, entre ellos “La plaza” y “Palabras, palabras y más palabras”.
20. La profesora pregunta por otro tipo de texto visto durante el período tres. Una niña dice: “informativo” y la profesora pregunta al curso: ¿y cuál es el propósito?, varios niños responden: “entregar información”.
21. Luego pregunta por la estructura del texto informativo y los estudiantes contestan: “introducción, desarrollo y conclusión”.
22. Y ¿cuáles hemos visto? Pregunta la profesora al curso, una niña dice: “la noticia”; la profesora pregunta al curso ¿la noticia es un texto informativo?, algunos estudiantes dicen sí y otros no.
23. La profesora confirma que la noticia es un texto informativo, luego pregunta si la noticia tiene la misma estructura y varios estudiantes dicen no, el resto se queda callado. Junto a la profesora comentan la estructura de la noticia.
24. Luego pregunta la docente por otros textos vistos, un niño dice: “el caligrama”, la profesora dice: “bien, hasta aquí con los textos vistos , ahora ¿cuáles fueron las palabras nuevas que conocimos?. Un niño dice: “pares” y da su definición:” son lo mismo”, la profesora da el ejemplo de que ellos son pares ya que son todos estudiantes, están en el mismo nivel. ¿qué otras palabras vimos?, los niños dicen varias palabras entre ellas gemas, raptar, desperdigando, con buenos ojos y merodeó.
25. La profesora lee las indicaciones de la actividad número uno: “Lee el siguiente poema” y le indica a una niña llamada Valentina que lea el título.

La niña lee el título y luego la profesora le pregunta: ¿cuántas estrofas tiene el poema?, la niña responde: “8”, otro niño dice: “no, 2”. La profesora dice: “acuérdate que una estrofa es el conjunto de versos” (mirando a la niña llamada Valentina). La niña ahora dice 2 (indicando el número de estrofas), la profesora le vuelve a preguntar:” ¿y cuántos versos?, la niña responde: “8”.

26. La profesora luego le pide a una niña llamada Araceli que le diga una rima y la niña lee una de la primera estrofa del poema, luego otro niño lee una de la segunda estrofa y continúan así hasta terminar el poema.
27. Luego la profesora le pide a un niño que lea el poema en voz alta, los demás estudiantes escuchan en silencio siguiendo la lectura.
28. Luego, la profesora le pide a una niña que cambie el ritmo del poema y que lo vuelva a leer para todos.
29. Cuando termina, la profesora lee el autor del poema: “José Martín”, y pregunta quién es, los niños enseguida dicen: “el autor”.
30. Luego lee las instrucciones de la actividad siguiente, los niños comienzan a leer la leyenda “El calafate”, comienza un estudiante y cada punto aparte van cambiando el lector según a quién indique la profesora.
31. Un niño no tiene libro y la profesora le presta uno y le dice: “el último párrafo”, el niño lo busca con la mirada y comienza a leer. La profesora le pide que sea más fuerte. Cuando termina la profesora le pide a una niña que lo lea completo en voz alta para el curso.
32. Al terminar de leer la niña, un niño le pregunta a la profesora: “tía, ¿qué es la Patagonia?” , la profesora le contesta que es un lugar hacia el sur del país.
33. La profesora pregunta: ¿qué es el calafate?, los niños responden que es un arbusto que daba un fruto negro como los ojos de una princesa.
34. Luego pregunta: “¿qué ocurrió al inicio de la historia?”, los niños cuentan cómo comenzó la historia, luego la docente les pregunta: “¿y en el

desarrollo qué ocurrió?”, los estudiantes cuentan que ocurrió en el desarrollo de la historia.

35. Luego la profesora lee las instrucciones de la actividad número 4, en la cual deben responder preguntas referidas al texto, les pide que lo hagan en sus cuadernos y que en la actividad anterior marquen los versos y las estrofas del poema con colores diferentes.
36. Los estudiantes trabajan en su puesto, la profesora recorre la sala de clases y resuelve dudas de los estudiantes.
37. Un niño le pregunta a la profesora cuales eran los versos y ella le responde que son cada línea del poema.
38. Al mirar los cuadernos la profesora les dice que deben copiar solo las alternativas correctas.
39. Mientras los estudiantes trabajan en sus puestos golpean la puerta, la profesora se dirige a abrir y aparece un hombre que le pregunta cuántos niños habían asistido, la profesora le responde “15” y luego le pide algo.
40. La profesora le ayuda a los estudiantes, se mueve de un puesto a otro interactuando con los niños. A uno de los niños le dice: “no tiene introducción, desarrollo y conclusión ¿qué lo que tiene?” el niño responde: “título, bajada de título (lo dice mirando un cartel en la sala que tiene la estructura de la noticia); la profesora le responde: “sí eso, así es”.
41. Los estudiantes continúan trabajando, la profesora se dirige a su puesto y comienza a escribir en un cuaderno. Le suena su celular y contesta la llamada fuera de la sala de clases, los niños siguen trabajando.
42. Luego entra y le dice a una niña:” ahí está”, mostrándole el cuaderno, se dirige hacia ella y le guarda el cuaderno en la mochila.
43. Vuelve a entrar el hombre que pregunto la asistencia, la profesora le dice: “vémelos un ratito, yo voy al auto y vuelvo”. El hombre entra deja el libro de clases en el primer puesto de la sala de clases que está al lado de la puerta y se sienta en el puesto de la profesora, luego comienza a recorrer la sala mirando los cuadernos de los estudiantes. Luego se dirige a mirar algo en

el libro de clases, llega la profesora y pregunta al curso: “ya, quién termino, reviso la primera parte, ¿está lista?”.

44. El hombre se dirige al puesto de la profesora y revisa el libro, mientras tanto la profesora pregunta s un niño: “¿de qué color eran los frutos?, te faltó ahí, completa.”
45. La profesora dice: “5 minutos para que terminen las preguntas”, está sigue recorriendo a sala de clases revisando las actividades de los niños.
46. El hombre sale de la sala de clases dejando el libro sobre la mesa de la profesora.
47. Los niños comienzan a conversar. La profesora dice:” el que termina escribo los textos de la pizarra”, un niño le pregunta “y esto profe (refiriéndose al vocabulario), la profesora le dice: “si quiere también”.

Anexo 8:

Entrevista 1° básico.

Contexto:

Las entrevistas se realiza en una oficina en donde se atienden apoderados, se realizaron de manera individual.

Identificación

¿Puede decirnos su edad?

Tengo 40.

¿Qué cargos desempeña en el colegio?

Soy profe de básica.

¿Qué títulos o especializaciones ha obtenido?

Estudie pedagogía en Educación Básica.

Percepciones acerca de los conocimientos previos.

¿Qué considera que son los conocimientos previos?

Para mí son la información que los estudiantes manejan de diferentes temas, bueno, siempre o casi siempre saben algo, aunque algunas veces se equivocan, sobre todo sí son temas alejados a ellos.

¿Conoce algún autor o teoría que se refiera a los conocimientos previos?

Em... ¿Ausubel?

¿Qué opinión tiene frente a ella?

No recuerdo mucho de ella. Pero sé que se puede partir de la información que manejen los estudiantes para tratar un tema nuevo.

¿Le parecen relevantes en su actuar docente?

Bueno conocer las teorías puede ser relevante, siempre y cuando ésta sea la que se necesita en el proceso educativo que éste ocurriendo.

¿Los incluye en su práctica pedagógica? ¿Cómo los incluye, para qué?/¿Por qué no los incluye?.

(...)

En el proceso de evaluación: ¿Qué evalúa?

Las uso en las asignaturas más importantes en el curriculum nacional, como Lenguaje, matemáticas. (Omite las demás preguntas).

Forma de trabajo de los conocimientos previos.

¿En qué momento de la clase considera los conocimientos previos?

Sólo al inicio de la clase (...)

¿Considera los conocimientos previos en estas evaluaciones?. ¿Cómo?. ¿Para qué?

Solo al inicio de la clase, pero depende del momento en que se realicé la evaluación. Lo intento hacer en las evaluaciones escritas, pero no sé si sea así porque son temas que ya estuvieron presentes en las clases.

¿Lo considera relevante?

Depende, según el tema o el área en el que se aborden, sino ¿para qué trabajarlos?

Anexo 9:

Entrevista 2° básico.

Contexto:

Las entrevistas se realiza en una oficina en donde se atienden apoderados, se realizaron de manera individual.

Identificación

¿Puede decirnos su edad?

Tengo 40 años.

¿Qué cargos desempeña en el colegio?

Soy docente.

¿Qué títulos o especializaciones ha obtenido?

Bueno, yo soy profesora de Educación Básica y después saqué un post título en inglés.

Percepciones acerca de los conocimientos previos.

¿Qué considera que son los conocimientos previos?

Eh...creo que es la información que los estudiantes manejan de forma banal en diferentes temas y materias. Eeh... les sirve para orientarse a uno en las clases y también para saber lo que sabe y no sabe el niño.

¿Conoce algún autor o teoría que se refiera a los conocimientos previos?

(Piensa un momento) sólo la teoría de Ausubel.

¿Qué opinión tiene frente a ella?

(Silencio) creo que se puede aplicar según el contenido porque sirve para partir desde la información que manejen de manera previa los estudiantes. Les sirve como guía a un como docente.

¿Le parecen relevantes en su actuar docente?

Sí... para mí son relevantes... (Ante el silencio se le pregunta por qué) bueno, me parecen relevantes según el contenido que esté trabajando con los estudiantes y de la información previa que manejen y sepan los estudiantes, aunque sólo es relevante desde el punto de vista del docente, porque nos ayuda a orientarnos en lo que el niño conoce y lo que no conoce de la información que se le entrega.

¿Las incluye en su práctica pedagógica?(teoría) ¿Cómo las incluye, para qué?/¿Por qué no las incluye?¿ Cómo evalúa?

Sí las incluyo en mi práctica pedagógica, lo hago en las actividades de inicio de clases, cuando comienzo a trabajar un nuevo tema y para evaluarlos me fijo en los saberes de los estudiantes, cuando realizo actividades en el aula.

Forma de trabajo de los conocimientos previos.

¿En qué momento de la clase considera los conocimientos previos?

Em... siempre los trabajo en el inicio de clases, no creo que se puedan trabajar en otro momento.

¿Considera los conocimientos previos en sus evaluaciones? ¿Cómo? ¿Para qué?

Bueno, siempre los considero, pero sólo para evaluar desde donde me puedo parar con los contenidos nuevos y poder partir desde una base, más que en evaluaciones lo hago realizándoles preguntas y saber que saben y manejan.

¿Lo considera relevante?

Claro que los considero relevantes, pero siempre y cuando sea de un tema o área en el cual se abordan de buena manera, con preguntas específicas y buenas.

Anexo 10:

Entrevista 3 básico.

Contexto:

Las entrevistas se realiza en una oficina en donde se atienden apoderados, se realizaron de manera individual.

Identificación

¿Puede decirnos su edad?

Tengo 38 años.

¿Qué cargos desempeña en el colegio?

Profe de primer ciclo.

¿Qué títulos o especializaciones ha obtenido?

Profe de básica.

Percepciones acerca de los conocimientos previos.

¿Qué considera que son los conocimientos previos?

Son lo que los estudiantes saben sobre un tema nuevo.

¿Conoce algún autor o teoría que se refiera a los conocimientos previos?

No sé... no me acuerdo.

No se puede realizar las preguntas que siguen ya que recopilan información sobre qué se sabe de las teorías.

Forma de trabajo de los conocimientos previos.

¿En qué momento de la clase considera los conocimientos previos?

Al inicio de un tema o de una actividad, bueno les hago preguntas como... ¿qué saben sobre esto? ¿lo han visto antes? ¿saben de que se trata?

¿Considera los conocimientos previos en estas evaluaciones? ¿Cómo? ¿Para qué?

No po', porque los conocimientos previos no se pueden evaluar, uno evalúa lo que aprendieron los niños.

¿Lo considera relevante?

Sí son relevantes, porque permiten que los niños demuestren lo que saben de un tema y así uno saber desde donde debe comenzar una clase.

Anexo 11:

Entrevista 4 básico.

Contexto:

Las entrevistas se realiza en una oficina en donde se atienden apoderados, se realizaron de manera individual.

Identificación

¿Puede decirnos su edad?

Tengo 34 años.

¿Qué cargos desempeña en el colegio?

Solo soy profesora.

¿Qué títulos o especializaciones ha obtenido?

Soy profe de Educación Básica.

Percepciones acerca de los conocimientos previos.

¿Qué considera que son los conocimientos previos?

Son la información que manejan los estudiantes sobre un tema en específico.

¿Conoce algún autor o teoría que se refiera a los conocimientos previos?

Em... me parece que Ausubel.

¿Qué opinión tiene frente a ella?

Parece que dice (silencio) que los conocimientos previos se pueden aplicar según tema que se esté tratando em... a partir de la información que manejan previamente los estudiantes para continuar con el curriculum.

¿Le parecen relevantes en su actuar docente?

No sé, si no tienen cabida ¿para qué recurrir a ellos?

¿Las incluye en su práctica pedagógica?(teoría) ¿Cómo las incluye, para qué?/¿Por qué no las incluye?¿ Cómo evalúa?

Los incluyo a partir de la asignatura y el tema a tratar durante la clase, eso. (Omite demás preguntas).

Forma de trabajo de los conocimientos previos.

¿En qué momento de la clase considera los conocimientos previos?

Al inicio de la clase preguntando que saben del tema a tratar en la clase y desde allí comienzo. Son la base de las clases (...).

¿Considera los conocimientos previos en estas evaluaciones? ¿Cómo? ¿Para qué?

A través de las evaluaciones escritas que hacen los estudiantes al cierre de unidad, para que demuestren lo que aprendieron del tema.

¿Lo considera relevante?

Para mí son relevantes según el contenido que se esté trabajando con los estudiantes y la información previa que manejen y sepan los estudiantes, es relevante desde el punto de vista del docente, porque nos ayuda a orientarnos en lo que el niño conoce y lo que no conoce de la información que se le entrega.