

UNIVERSIDAD CATOLICA BLAS CAÑAS
DIRECCION DE INVESTIGACION

SERIE DE INVESTIGACIONES N°5

**IMPLEMENTACION DE UNA ESTRATEGIA
PARA INCENTIVAR EL PENSAMIENTO
Y ELEVAR LA AUTOESTIMA
EN ALUMNOS DE PEDAGOGIA**

INVESTIGADORAS:

**MARTA MANTEROLA PACHECO
ALONDRA DIAZ CASTILLO**

UNIVERSIDAD CATOLICA BLAS CAÑAS
DIRECCION DE INVESTIGACION

SERIE DE INVESTIGACIONES / N° 5

ISSN: 0717-1730
Inscripción: N° 98.030

Esta Investigación financiada por la Universidad Católica Blas Cañas, es el resultado de un Proyecto elegido en concurso interno, mediante la evaluación de dos pares expertos y seleccionada por una Comisión Académica de la más alta jerarquía presidida por el Sr. Vicerrector Académico e integrada por el cuerpo de Decanos de la Universidad.

Santiago, Chile
1995

PRESENTACION

SERIE RESULTADOS DE INVESTIGACION

Con gran alegría la Universidad Católica Blas Cañas, coloca en sus manos el resultado de una investigación realizada por uno de sus académicos, la que ha sido posible gracias al financiamiento de nuestra propia institución.

Para esta joven Casa de Estudios, desde el momento mismo de su creación incluso en su etapa previa como Instituto de Educación Superior, el directo apoyo al trabajo de investigación de sus académicos ha constituido una de sus principales preocupaciones; lo que se traduce en la apertura anual de concursos para proyectos de investigación.

Estamos seguros que con esta obra, se cumple uno de los requisitos básicos del SER Universidad, el posibilitar el trabajo creativo innovador y de indagación de su cuerpo académico, pero también la entrega de un verdadero servicio –a través de sus resultados– a la comunidad nacional.

Dirección de Investigación

INDICE

I. EL PROBLEMA	5
II. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	7
III. FUNDAMENTACION TEORICA	8
1. LAS TEORIAS COGNITIVAS Y EL APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO	8
2. DE LA PREOCUPACION POR EL APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO A LA PREOCUPACION POR LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO	11
2.1. Programas centrados en el mejoramiento intelectual.	11
2.2.1. Los programas independientes para la enseñanza del pensamiento	12
2.2.2. Los programas de infusión de las destrezas intelectuales en los contenidos regulares del Currículum.	13
3. LOS HUMANISTAS Y SU PREOCUPACION POR LA AFECTIVIDAD.	13
3.1. La importancia del concepto de sí mismo y la autoestima en la educación.	15
3.2. La posibilidad de mejorar el concepto de sí mismo y la autoestima en la situación de aprendizaje.	15
4. LA INTEGRACION DE LO COGNITIVO Y AFECTIVO: EL PLANTEAMIENTO DE FRANKSTEIN	16
IV. MODELO DE INTERVENCION	19
1. CARACTERISTICAS DEL MODELO	19
1.1. La mediación del aprendizaje	19
1.2. La interacción del alumno con sus iguales	20
1.3. La valoración del pensar y el sentir.	21
1.4. La atención al sentir, pensar y hacer.	21
2. PRINCIPIOS BASICOS DE ACCION.....	24

V. METODOLOGIA	25
1. ETAPAS	25
2. CONOCIMIENTO DESCRIPTIVO DEL GRUPO DE ALUMNOS.....	26
3. INTEGRACION DE LA INFORMACION A LA EXPERIENCIA.....	34
VI. LA ESTRATEGIA	35
1. ANALISIS DE PROGRAMAS DE ASIGNATURAS	35
2. ACTIVIDADES Y ACTITUDES FACILITADORAS DEL APRENDIZAJE	41
3. EL MODELO DE INTERVENCION PEDAGOGICA	43
VII. LA EXPERIENCIA EN EL AULA	45
VIII.RESULTADOS Y PROYECCIONES DE LA EXPERIENCIA	50
PROYECCIONES	53
BIBLIOGRAFIA	55
 ANEXOS	
Anexo N°1 : Escala de apreciación	61
Anexo N°2 : Registro de experiencias	62
Anexo N°3 : Organizadores gráficos.....	64
Anexo N°4 : Autoevaluación de la comprensión	66
Anexo N°5 : Guías para el pensamiento crítico	67
Anexo N°6 : Mapa conceptual	70
Anexo N°7 : Mapa verbal	71

I. EL PROBLEMA

Año a año la Universidad Católica Blas Cañas recibe alumnos en las carreras de pedagogía, entre los cuales existe un número considerable de personas cuya única alternativa de continuación de estudios ha sido nuestra institución.

Entre las razones que podrían explicar que esto sea así pueden mencionarse, principalmente, factores académicos y económicos, los cuales se expresan generalmente en dificultades de manejo del pensamiento, baja autoestima, actitudes defensivas, sumisión y dependencia, dificultades para expresarse en forma oral y escrita.

Estas características pueden estar asociadas a la exposición prolongada a un proceso educativo, escolar y familiar de carácter autoritario, memorístico, que privilegia la uniformidad y la entrega de información y contenidos específicos por sobre lo crítico, creativo, afectivo, moral o activo.

Lo que llamó nuestra atención fue que esta problemática tiende a permanecer durante los años de formación con muy pocos cambios y a veces parece reforzada por situaciones como las siguientes:

- Expectativas muy altas o muy bajas que presentamos los profesores acerca de las posibilidades de aprendizaje, desarrollo personal y

profesional de los alumnos, lo que, consciente o inconscientemente disminuye el nivel de confianza de éstos en sus posibilidades de participación en su formación.

Aplicación de una metodología de clases preferentemente expositiva, centrada en la entrega de información; una evaluación orientada a la medición de cantidad de conocimientos memorizados y mayor interés por el producto y el manejo eficiente de medios, que por los procesos que subyacen en las actividades que los alumnos deben realizar.

Aplicación de pruebas y exámenes con características similares para todos los alumnos y aprendizajes implicados, lo cual termina por orientar, tarde o temprano, el desarrollo de las asignaturas hacia el contenido, debilitando procesos y estrategias cognoscitivas, elaboración de información, integración de experiencias nuevas y valoración de sí mismo, de los otros y de las ciencias estudiadas.

Los hechos descritos y el compromiso que sentíamos con el proyecto educativo de nuestra universidad, nos llevó a pensar que era posible y necesario iniciar la tarea de establecer puentes entre la docencia y algunos de sus ideales, como por ejemplo: propender a la humanización y personalización

de los estudiantes para hacerlos más conscientes de su dignidad de personas humanas libres; dotadas de derechos y deberes y colaborar en la formación de líderes y agentes de cambio para la renovación permanente y orgánica que requiere la sociedad Latinoamericana, para superar situaciones de pobreza e inequidad.

Considerando el importante papel que cabe a los maestros, como agentes mediadores de aprendizaje y desarrollo, y la necesidad de lograr niveles de mayor congruencia entre el ideal de formación y nuestra docencia, pensamos que un camino era el desarrollo de estrategias que incentivaran en nuestra comunidad estudiantil un estilo de pensamiento analítico-crítico-creativo y una personalidad segura, confiada (hasta donde nos es posible intervenir). Estas condiciones, según lo demuestran experiencias recientes, son factibles de incentivar.

Consecuentes con lo expuesto, uno de los postulados básicos en que sustentamos nuestro trabajo fue que el pensamiento es modificable en cualquier etapa de la vida y que la autoestima se aprende; ambos logros son susceptibles de ser incentivados a través del proceso de enseñanza-apren-

dizaje sistemático, durante la formación profesional.

Algunas teorías que sustentan y comprueban que lo expuesto es posible, y experiencias vividas por nosotros en diversas situaciones profesionales a partir de 1987, nos llevan a intentar responder, a través de esta investigación, algunas interrogantes como las siguientes:

- ¿Es factible diseñar una estrategia que permita enfrentar en forma consciente e integrada el aprendizaje de los procesos cognitivos y afectivos implicados en la formación profesional?.
- La estrategia diseñada, ¿es factible de aplicar dentro de un curso regular y bajo las condiciones técnicas y administrativas actuales?.
- Los contenidos de las asignaturas Currículum y Psicología, ¿permiten incentivar aspectos del pensamiento y autoestima de los alumnos involucrados?.
- La estrategia aplicada, ¿facilita el aprendizaje de los contenidos y actitudes positivas hacia estas asignaturas?.

II. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Para responder a las interrogantes que dieron origen a este trabajo, se plantean los siguientes objetivos:

- Desarrollar una estrategia para incentivar el aprendizaje de destrezas intelectuales y desarrollo de la autoestima a través de las asignaturas de Psicología y Currículum.
- Proponer un modelo de intervención pedagógica para el desarrollo de las destrezas, actitudes y conductas ya mencionadas, en un curso de Pedagogía en Educación Básica y en un curso de Pedagogía en Educación Parvularia.

III. FUNDAMENTACION TEORICA

Puesto que estamos preocupadas de desarrollar estrategias de **enseñanza** para que los alumnos **aprendan**, la acción práctica se moverá en dos planos; el aprendizaje y la enseñanza. De allí que la intervención pedagógica debe considerar tres aspectos del aprendizaje en los alumnos: el aprendizaje de contenidos, el aprendizaje de destrezas intelectuales y el aprendizaje de la autovaloración.

Esta multiplicidad de planos y factores se cruzan y se confunden muchas veces unos con otros; esto sucede tanto en el plano práctico como en la fundamentación teórica que tiene la acción.

Es por eso que, aunque las bases teóricas las constituyen principalmente dos corrientes psicopedagógicas contemporáneas (el cognoscitivismo y el humanismo), hay una amplia gama de principios teóricos que surgen de ellos que muchas veces se traslapan.

Intentaremos ir definiendo primero, aquello que surge de las teorías cognitivas que explican el aprendizaje humano y que hacen referencia más explícitamente al aprendizaje del pensar. Luego revisaremos la línea teórica que nos explica el aprendizaje de la afectividad, tratando de integrar el aprendizaje de ambos aspectos.

La acción pedagógica que permite la integración de los aspectos señalados al currículum, se fundamenta en los

principios de modificabilidad de la inteligencia que plantean autores como Vigotski, en su concepto de zona de desarrollo próximo, Feuerstein en su demostración de la eficacia de la mediación del aprendizaje, y en la idea de reconstrucción del conocimiento que plantea Piaget y luego Coll, avalado por las experiencias de Mougny y Doise y Perret Clermont.

En el aspecto afectivo, las aproximaciones de la pedagogía humanista, el aprendizaje experiencial y los aportes de Frankenstein y Feuerstein constituyen, en lo teórico, la fundamentación de este trabajo.

1. LAS TEORIAS COGNITIVAS Y EL APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO

Durante la primera mitad de este siglo, las teorías conductistas del aprendizaje ejercían una fuerte influencia en la investigación y la práctica de la psicología y la educación.

Aproximadamente, a partir de los años 60 los trabajos sobre el desarrollo del pensamiento de Jean Piaget, las investigaciones sobre el aprendizaje verbal significativo de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el aprendizaje interactivo de Perret-Clermont y muchos otros deri-

vados de éstos, hacen evidente la creciente orientación de carácter cognitivo en relación al estudio del proceso de aprendizaje.

Las concepciones cognitivas focalizan en cómo se adquiere el conocimiento y en el conocimiento de las estructuras que lo hacen posible, más que en la conducta en sí misma.

La psicología cognitiva, haciendo énfasis en los procesos involucrados más que en los productos, ha permitido estudiar el aprendizaje como un proceso activo, constructivo y orientado hacia una meta, dando importancia al significado de la experiencia más que a la conducta que resulta de ella.

Revisaremos algunas de estas orientaciones que se relacionan más directamente con el problema que nos interesa y que han tenido un impacto directo en la educación.

Jean Piaget, biólogo de formación, se vuelve psicólogo para estudiar cuestiones epistemológicas como ¿qué es el conocimiento?, ¿qué conocemos?, ¿cómo logramos conocer lo que creemos? y otras. Cuando inicia su tarea, la psicología de la época nos aporta elementos teóricos y empíricos suficientes para fundamentar una epistemología, que lo lleva a formular una teoría psicogenética.

El método psicogenético de Piaget, estudia cómo los seres humanos pasan de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conoci-

miento en el transcurso de su desarrollo.

Piaget y sus colaboradores abordan el tema del aprendizaje en íntima relación con el desarrollo cognitivo. El nivel de competencia intelectual de una persona en un momento determinado de su desarrollo, depende de la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera como se coordinan y combinan entre sí.

La visión del desarrollo organizado en estadios sucesivos cuyos niveles de equilibrio pueden ser descritos mediante estructuras lógicas, determina en gran medida la problemática de las investigaciones sobre el aprendizaje.

Para Piaget el proceso de conocimiento es fundamentalmente **interactivo** y si éste es fruto de la interacción entre sujeto y objeto, será esencialmente una **construcción**.

Los factores que explican esta evolución son: la maduración, las experiencias físicas, la interacción social y la equilibración. Esta última coordina y regula a las tres anteriores.

Esta teoría produjo gran impacto en el ámbito educacional dando origen a experiencias e investigaciones en esta línea, especialmente en Educación Parvularia y Educación Básica. Cabe mencionar en este sentido el aporte realizado por autores como Karplus, Aebli, Kamii, Duckworth, Renner y Lawson, Furth y Wachs, quienes aplican la teoría de Piaget al aprendizaje del aula y plantean principios básicos

para organizar la actividad en la sala de clases con el objeto de desarrollar el pensamiento.

Continuando con los trabajos que se enmarcan dentro de las Teorías Cognitivas, en 1960, **Jerome Bruner**, teniendo en cuenta que la maduración y el ambiente influyen en el desarrollo intelectual del niño, explica el desarrollo cognitivo como una serie de etapas que se consolidan en forma sucesiva y plantea los principios básicos para una Teoría de la Instrucción. Esta teoría pone de manifiesto la importancia del rol del Profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, quien debe atender a los **cuatro principios** fundamentales que caracterizan a la **Teoría de la Instrucción**, el primero de ellos es la **motivación** que está relacionado con el deseo natural que tienen los niños para aprender y la forma como el profesor despierta aquel deseo en sus alumnos; el principio de **estructuración** afirma que es posible ampliar el aprendizaje si se seleccionan métodos de enseñanza que se adecúen al nivel de desarrollo cognitivo del alumno; el principio de **secuenciación**, Bruner lo explica como la ordenación del contenido, el que influye en la facilidad con que se puede aprender, y por último, el principio de **reforzamiento** que consiste en entregar retroalimentación constante para ayudar a los estudiantes a evaluar su propio trabajo.

Otro aporte a la Teoría Cognitiva lo realiza el psicólogo **David Ausubel**, quien en 1968 plantea la Teoría del Aprendizaje por Recepción Verbal

Significativa, en la cual sostiene que una persona alcanza un aprendizaje efectivo si existe un grado de familiaridad entre el sujeto que aprende y el contenido a aprender, como asimismo de la relación que existe entre el contenido a aprender y el conocimiento previo.

Continuando con la preocupación por la educación, **César Coll** dentro de la corriente constructivista Piagetiana, afirma que los elementos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje lo constituyen el alumno, el contenido y el profesor, y que el aprendizaje que realice el alumno podrá ser más o menos significativo, dependiendo de la relación que se establezca entre estos tres elementos y lo que cada uno puede aportar al proceso de aprendizaje. La integración de los elementos antes mencionados es lo que se denomina Pedagogía Interactiva.

Una Pedagogía Interactiva, entiende al alumno como ser activo que mediante su acción mental constructiva, es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie lo puede hacer en su lugar. Para tal efecto, el alumno debe seleccionar y organizar las informaciones que recibe y relacionarlas con los conocimientos previos que posea.

El hecho que la actividad mental constructiva del alumno se aplique a contenidos de aprendizaje existentes, hace que la función del profesor no quede limitada tan sólo a crear condi-

ciones óptimas para que el alumno desarrolle su actividad mental, sino que el profesor debe guiar y orientar esta actividad con el fin de que la construcción mental del alumno se acerque en forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos, de tal forma que alcance un conocimiento verdadero que le permita describir correctamente el mundo y que será posible utilizar en situaciones diversas. En definitiva «...el profesor lleva a cabo una función mediadora entre la actividad mental constructiva del alumno y el saber colectivo culturalmente organizado».

2. DE LA PREOCUPACION POR EL APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO A LA PREOCUPACION POR LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO.

La psicología cognitiva se ha preocupado especialmente de los procesos de pensamiento, centrando su atención en cómo se aprende a pensar.

La perspectiva psicopedagógica nos obliga no sólo a preocuparse del cómo se aprende a pensar, sino también del cómo se enseña a pensar.

Una meta primaria de la educación debe consistir en enseñar a pensar, y cada vez esto se hace más claro y evidente no sólo a los educadores, sino también a todos aquellos que esperan algo de la educación formal: alumnos, padres, investigadores, administradores, legisladores, comunidad.

En la complejidad del mundo en que nos movemos aquellos que tienen la capacidad de pensar eficazmente, son más capaces de adaptarse y prosperar que los que carecen de ella.

La preocupación de los investigadores y educadores en nuestro medio por mejorar la calidad de la educación, es parte de la preocupación mundial por realizar cambios específicos para preparar al hombre para prever los cambios, para crear el futuro y no sólo acomodarse a él. Y todo esto hace necesaria la búsqueda de formas eficaces para enseñar a pensar.

Se hace necesario, entonces, otorgar soluciones pragmáticas al problema educativo, razón por la cual comienzan a surgir teorías y programas centrados en el mejoramiento intelectual. Estos programas pretenden enseñar destrezas intelectuales en los diferentes niveles del sistema educacional y deben ser desarrollados por el profesor de aula, después de prepararse para esto.

Estos programas se sustentan en el principio de la modificabilidad de la inteligencia y pretenden, a través de estrategias claramente diseñadas para la situación educativa, mejorar las habilidades intelectuales de los estudiantes.

2.1. PROGRAMAS CENTRADOS EN EL MEJORAMIENTO INTELECTUAL.

En los últimos años se han realizado innumerables esfuerzos para desarrollar

programas para la enseñanza, en el aula, de las habilidades y destrezas del pensamiento.

Algunos programas están influenciados por las teorías cognitivas, otros ponen énfasis en el entrenamiento de los profesores, otros en la utilización de materiales y de ejercicios para los estudiantes.

Cada programa presenta diferencias en relación a otro, pero todos comparten el supuesto de que el pensamiento puede mejorarse a través del entrenamiento.

Nickerson, Perkins y Smith, dividen los programas para la enseñanza del pensamiento en cinco grandes categorías.

Enfoque de las Operaciones Cognitivas: Programas que se centran en la enseñanza de determinadas operaciones o procesos cognitivos básicos.

Enfoque de Orientación Heurística: Estos ponen énfasis en la enseñanza de métodos, técnicas o estrategias específicas para enfrentarse a los problemas.

Enfoques del Pensamiento Formal: Tienen una Orientación Piagetiana. La intención de estos programas consiste en proporcionar a los estudiantes tipos de entrenamiento y de experiencias que los introduzcan en las operaciones formales.

Este enfoque plantea que la enseñanza de las habilidades del pensamiento,

debe hacerse a través de los contenidos de cursos convencionales.

Enfoques de la Manipulación Simbólica: Se centran en las actividades de manipulación de símbolos como la escritura, el análisis o la formulación de argumentos y la programación del ordenador.

Los enfoques de enseñar a pensar sobre el pensamiento: Se centran en el estudio del pensamiento como contenido. Estos programas estimulan a los estudiantes a pensar sobre el pensamiento, a aprender algo de las capacidades y limitaciones intelectuales de las personas, y sobre todo, hacerse conscientes de sus propios procesos de pensamiento.

Aunque la cantidad de programas que se incluyen en las cinco categorías nombradas es importante, desde el punto de vista del sistema educativo y de su aplicación a la sala de clases, podemos agruparlos en dos grandes categorías: los programas independientes y los programas infundidos en los contenidos instruccionales.

2.2.1. Los programas independientes para la enseñanza del pensamiento.

Se caracterizan por desarrollar un conjunto de habilidades intelectuales a través de contenidos que no corresponden al currículum escolar. Son cursos complementarios que se agregan al horario o a las asignaturas normales de un grupo o nivel y se caracterizan porque su objetivo prioritario,

es la enseñanza de las destrezas del pensamiento de manera organizada y sistemática.

En Chile se están realizando experiencias en dos de estos programas independientes: Filosofía para Niños y Enriquecimiento Instrumental.

2.2.2. Los programas de infusión de las destrezas intelectuales en los contenidos regulares del currículum.

Esta segunda modalidad de enseñar destrezas intelectuales infundidas en el currículum regular, es planteada por los norteamericanos David Perkins y Robert Swartz, en su obra «Teaching Thinking: Issues and Approaches». En ella se manifiesta que es posible la enseñanza del pensamiento a través de los contenidos programáticos.

A partir de esta idea, se han desarrollado en Estados Unidos numerosos programas para infundir la enseñanza de las destrezas intelectuales en los diferentes contenidos programáticos (R. Paul; R. Marzano; Beyer; S. Parks, etc.)

Sin duda que la mayor diferencia entre estos programas y los independientes es que estos últimos se desarrollan aparte del currículum regular. Los programas de infusión del pensamiento en los contenidos regulares, desarrollan destrezas intelectuales en el horario regular de clases y en forma explícita.

Esta constituye básicamente la idea que se implementó en esta experien-

cia. Por una parte utiliza los contenidos como vehículos para enseñar a pensar, y por otra, utilizar la explicitación y enseñanza de destrezas intelectuales para permitir un mejor aprendizaje del contenido.

3. LOS HUMANISTAS Y SU PREOCUPACION POR LA AFECTIVIDAD.

A semejanza de los psicólogos de tendencia cognoscitiva, los que siguen la tradición humanista dan relieve a la importancia de la percepción y la conciencia como fuerzas decisivas que rigen la conducta del hombre. Sin embargo, también les preocupa la influencia que ejerce la educación en el desarrollo emocional y afectivo de los alumnos.

Aunque comparten el punto de partida común, la percepción, los humanistas se preocupan más por el afecto y los psicólogos cognitivos le conceden mayor importancia a la manera cómo el hombre conceptualiza los hechos.

En general, los humanistas sostienen que el hombre debe ser sensible a su desarrollo personal y a sus propios intereses, y a la vez, debe entender el mundo perceptivo del otro; esto supone que el educador debe intentar entender el mundo perceptivo del alumno para ayudarlo a cultivar al máximo sus capacidades.

Carl Rogers dentro de su teoría de la personalidad (1951), ubica al self como centro, como núcleo de la per-

sonalidad. Rogers se refiere al self, o sí mismo, como la configuración experiencial compuesta de percepciones que se refieren al yo, a las relaciones del yo con los demás, con el medio y con la vida en general, así como con los valores que el sujeto concede a estas diferentes percepciones. Todos vamos construyendo nuestro self para llegar a ser personas actualizadas.

El concepto de sí mismo no es algo que se hereda, sino que lo aprendemos a lo largo de la vida y la variación de él, depende de la evolución humana. Si bien es cierto que la evolución del concepto de sí mismo se relaciona en forma estrecha con la madurez cognitiva de la persona, no es menos cierto que la interacción social constituye otro factor decisivo en la formación de este concepto.

Muy relacionado al concepto de sí mismo, se encuentra el término autoestima, el que muchas veces es tratado como sinónimo del anterior.

El término autoestima se refiere a «la valoración que la persona hace de sí mismo, en la que también tienen relevancia las valoraciones que los adultos significativos, y luego los pares, hacen de él».

El concepto de sí mismo va a determinar lo que la persona es, lo que siente y piensa que es, cómo cree que lo perciben los demás y lo que puede llegar a ser.

Esta evaluación subjetiva y personal de sí mismo, tiene gran importancia en

el éxito o fracaso de la persona en diferentes facetas de su vida: familiar, social, académica y otras.

La formación del concepto de sí mismo se genera a partir de dos fuentes importantes: la experiencia con el mundo y la actitud de los adultos significativos.

En la medida en que el niño se va relacionando con el mundo de los objetos y de las personas va aprendiendo cosas acerca de sí mismo: aprende que puede ser hábil con sus manos o que le cuesta usarlas, aprende que le agradan las personas o que les tiene miedo, aprende que no le cuesta comprender algunas materias escolares, pero que otras se le hacen muy difíciles, etc.

En su relación con las personas, también aprende cosas acerca de sí mismo: algunos le dicen «eres muy simpático», «eres muy inteligente», «eres un niño bonito», «me gusta como eres» y otras le dicen: «tonto», «flojo», «torpe», o lo llaman en sobrenombres como: «gordo», «lenteja», «ganso», etc.

Todas estas experiencias le permiten ir agregando información acerca de sí mismo e ir construyendo una idea de lo que él es y de lo que es capaz de hacer.

Algunas de estas experiencias si se van repitiendo, van contribuyendo a formar un sí mismo positivo o negativo, el que probablemente va a influir en el éxito o fracaso posterior del sujeto en las diferentes áreas de su vida.

3.1. LA IMPORTANCIA DEL CONCEPTO DE SI MISMO Y LA AUTOESTIMA EN LA EDUCACION.

Coopersmith y Feldman, afirman que «el alumno que tiene un concepto de sí mismo negativo y una estimación propia pobre, tiende a actuar congruentemente con esta imagen y aumenta sus posibilidades de fracasar, mientras que el alumno con un autoconcepto positivo, tiende igualmente, a actuar en congruencia con esta imagen, con sus opiniones y sentimientos que lo llevan a conseguir el éxito».

La situación escolar y el maestro, tienen gran influencia en el desarrollo del concepto de sí y la autoestima del alumno. De ahí la necesidad de que el profesor crea en la habilidad del alumno para aprender y sea capaz de comunicárselo.

Todas estas evidencias nos llevan a considerar que el desarrollo del concepto de sí y la autoestima, deberían ser un aspecto importante de la educación en todos sus niveles, no sólo por las implicancias respecto al mejoramiento del aprendizaje de los alumnos, sino muy especialmente por el valor que representa en el desarrollo humano de los futuros ciudadanos de este país.

Para resumir, y después de revisar la bibliografía sobre el tema, podemos afirmar que diferentes autores que han investigado el área afectiva, parecen coincidir en los siguientes aspectos:

- El concepto de sí y la autoestima se construyen a través de la experiencia, de la información, del conocimiento, de las sensaciones y sentimientos que experimentamos acerca de nosotros mismos.
- Los distintos aspectos del concepto de sí mismo, abarcan a la persona toda, su físico, su pensamiento, su quehacer, sus interacciones sociales, su afectividad, etc.
- El concepto de sí mismo y la autoestima son modificables y el educador puede producir cambios positivos en sus estudiantes.
- Participar en el desarrollo de la autoestima constituye pues, una tarea fascinante y de gran responsabilidad para el profesor.
- El concepto de sí mismo y la propia valoración evolucionan, se desarrollan a lo largo del ciclo de vida de la persona, no son estáticos.

3.2. LA POSIBILIDAD DE MEJORAR EL CONCEPTO DE SI MISMO Y LA AUTOESTIMA EN LA SITUACION DE APRENDIZAJE.

Good y Brophy, afirman que al maestro no le es difícil influir en la autoestima de los alumnos, por eso la importancia de que el profesor dé posibilidades de éxito público a todos sus alumnos.

El profesor constituye para el alumno, un adulto significativo que puede

ayudar a conformar un concepto de sí mismo realista y a desarrollar la autovaloración; por tal razón, los educadores deben adoptar una actitud seria, consciente y responsable en este proceso.

Es indudable que si el concepto de sí mismo y la autoestima se aprenden y se desarrollan a lo largo del ciclo de vida, la educación, en cualquier nivel, podrá tener una influencia decisiva en este proceso, si se lo propone.

¿Cómo podemos organizar la situación de aprendizaje para facilitar este desarrollo?

Un marco general de sugerencias para el profesor contempla las siguientes condiciones:

- Crear un clima de apertura y respeto, donde el profesor sea facilitador del proceso de aprendizaje. Esto supone eliminar las amenazas potenciales de la situación y desarrollar actitudes de aceptación positiva, empatía y congruencia.
- Confiar en la capacidad de sus estudiantes para pensar por sí mismos y para aprender por sí mismos.
- Dar a los estudiantes posibilidades reales de elección, de desarrollar responsabilidad por su propio aprendizaje y posibilidades para aprender a evaluar sus logros personales.
- Proporcionar experiencias personales, íntimas que involucren al estudiante completo: su afectividad y su intelecto.

- Planificar y desarrollar actividades específicas tendientes a destacar las cualidades, logros, avances y aportes de los estudiantes.
- Crear situaciones que permitan al alumno, lograr mayor autocontrol, reconocer sus éxitos y sus fracasos, responsabilizarse de sus capacidades y enfrentar dificultades desde un punto de vista realista.

Estas sugerencias provienen de la revisión de programas y modelos de orientación humanista y de nuestra propia experiencia con alumnos y profesionales de diferentes niveles.

Al parecer, el proceso de desarrollo afectivo en educación, los sentimientos que nos inspiran nuestra propia personalidad, los otros y las materias de estudio, se parece bastante al desarrollo cognitivo. La diferencia esencial radica en el contenido que se pone de relieve. Si deseamos que los estudiantes adquieran un mejor conocimiento de sí mismos y de los demás, hay que presentarles contenidos para que «sientan», se comuniquen (consigo mismo y con los demás) y reflexionen en mayor profundidad y en forma más sistemática.

4. LA INTEGRACION DE LO COGNITIVO Y LO AFECTIVO: EL PLANTEAMIENTO DE FRANKESTEIN.

Karl Frankestein, preocupado del problema del desempeño intelectual

retrasado, menciona dos elementos fundamentales que intervienen en este fenómeno:

- La carencia de estímulos emocionales-educativos.
- El choque entre el sistema de valores tradicionales, y la cultura moderna tecnológica.

Sostiene que estos elementos ambientales (socio-culturales) se traducen, a nivel psicológico, en falta de seguridad básica desde las primeras etapas de desarrollo de la personalidad, que se manifiesta en cierta dificultad en el pensamiento abstracto; según este autor, las deficiencias en el desarrollo de la personalidad dañan también la capacidad de pensamiento.

En su libro «They Think Again», plantea: «Uno de los argumentos que sustenta la teoría de modificación del pensamiento y fortalecimiento del yo es que la actitud pedagógica del profesor tiene un peso importante en la normalidad del proceso de pensamiento o su corrección, en especial cuando se trata de alumnos con carencia cultural, que necesitan experiencias rehabilitadoras».

A través de la relación entre profesor y alumno, las personas podemos aprender lo que no logró echar raíces en el yo en evolución en etapas anteriores, en la familia o en la escuela:

- el reconocimiento de la **credibilidad** de hechos personales y cog-

noscitivos y de las relaciones que existen entre ellos.

- la aceptación de leyes objetivas con validez generalizada, por una parte, y la aceptación de sí mismo, como sujeto activo y responsable de su pensamiento y su aprendizaje, por otra.

Frankenstein plantea que durante el proceso de aprendizaje y a través del contenido es posible:

1. Aprender que existe una realidad fija, estable, que no ha sido o ha sido insuficientemente experimentada antes, en las relaciones familiares y escolares, y que puede vivenciar ahora a través de los contenidos de estudio.
2. Sentir que las series estables de fenómenos y acontecimientos (contenido de estudio) pueden tranquilizarlo y animarlo, a través de las explicaciones adecuadas del profesor.
3. Aprender que la estabilidad del contenido no contradice el cambio, sino que éste es el fundamento del incentivo al descubrimiento (nuevo conocimiento).
4. El cambio y el cambiar amenazan al debilitado sentimiento de seguridad de la persona que no ha sido facilitada en su aprendizaje, en la medida que el cambio es captado como definitivo. Cuando éste es visto como temporal y relativo puede transformarse en fuente de animación y coraje.

5. Aprender -con ayuda de explicaciones continuas del profesor- que pueden captarse nuevos hechos como algo nuevo y diferente a lo ya conocido, sin tener que relacionarlos necesariamente y de manera asociativa, con elementos conocidos con anterioridad.

6. Aprender que no hay diferencias básicas entre las relaciones causales de hechos de la naturaleza, de la historia y de las relaciones interpersonales; así como las relaciones interpersonales pasan a ser compren-

sibles en la medida en que captamos la inter-relación y lo mutuo, así, en los procesos de aprendizaje, los contenidos nos serán comprensibles si son explicados como elementos que determinan y que son determinados.

Se puede decir, entonces, que a través del uso de elementos emocionales positivos del proceso de pensamiento, se logrará superar la interferencia emocional del mismo; interferencia que impide una acción inteligente.

IV. MODELO DE INTERVENCION

1. CARACTERISTICAS DEL MODELO

Analizadas las evidencias que señalan que es posible aprender a pensar y mejorar el pensamiento, intentamos explicarnos cómo se coordinan los factores cognitivos y afectivo-sociales y qué efectos se observan en las personas que han estado expuestas, durante largo tiempo, a experiencias educativas (formales y no formales) que no han permitido elaborar conocimientos y sentimientos como tampoco vivir conscientemente estos procesos, provocándose así un «subdesarrollo» del potencial humano.

Del estudio de estos antecedentes, llegamos a la conclusión que, para construir un modelo que intente desarrollar los aspectos cognitivos y afectivos a través de los contenidos, es importante considerar los siguientes aspectos del proceso:

- La mediación del aprendizaje.
- La interacción del alumno con sus iguales.
- La valoración del pensar y el sentir.
- La atención al sentir, pensar y hacer.

1.1. LA MEDIACION DEL APRENDIZAJE

Reuven Feuerstein, en su libro «The instrumental enrichment», expone su teoría del aprendizaje mediado. Se-

ñala que el ser humano que se interpone entre el que aprende, lo que debe aprenderse y la forma cómo se aprende, sirve como «mediador» de la experiencia en la medida que selecciona, organiza y prioriza ciertos estímulos que él sabe que el alumno necesita y los hace aparecer en una secuencia y frecuencia previamente determinada.

Para este autor, las interferencias y obstrucciones del pensamiento que se observan en los alumnos, se deben a un estado de modificabilidad cognitiva reducida, producida por la falta de experiencia mediada de aprendizaje (E.M.A.).

El aprendizaje mediado se refiere a la forma como son transformados los estímulos provenientes del medio, gracias al apoyo de un «agente mediador».

El mediador, guiado por sus intenciones, cultura y carga emocional, selecciona y organiza los medios para afectar la estructura cognitiva del alumno, le proporciona normas de conducta y modelos de aprendizaje que pueden ser aplicados en forma independiente en situaciones diferentes. De este modo el alumno adquiere comportamientos, formas de aprendizaje y estructuras operacionales apropiadas a través de las cuales su estructura cognitiva se modifica constantemente.

En la E.M.A. se distinguen dos categorías: la transmisión de información y la interacción mediada.

La mediación se realiza considerando once aspectos:

- Mediación de la intencionalidad y reciprocidad que guía al educador: Es necesario orientar al alumno hacia la observación, la selección y organización de los datos, animando sus expectativas de éxito.
- Interacciones para la mediación de las trascendencia: Se refiere a la creación de nuevas necesidades de aprendizaje y desempeño cognoscitivos, más allá de las actuales.
- Mediación sobre el acto de compartir: El medio social, cultural, académico... es exigencia continua de adaptación y creatividad de respuestas.
- Mediación del cambio estructural: En el sentido de dirección que un alumno sigue, más allá de las precisiones sobre sus propias capacidades.
- Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica: La idea es «tratar y desarrollar la capacidad de modificación del individuo, manteniendo su individualidad e impulsando sus diferencias psicológicas».
- Mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos: Se refiere a las intervenciones que permitan al alumno prever las dificultades,

las estrategias, los resultados de su trabajo, su aplicación a situaciones reales.

- Mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas: Proveer al alumno de una variedad de tareas, que requieren variedad de estrategias, que pueden aplicarse la vida real, a las relaciones y al campo académico e incluso tienen el valor de incrementar el vocabulario.
- Mediación del optimismo: «El optimismo viene a ser como una filosofía de la vida que mueve a ver las cosas por su lado positivo».

Se requiere, entonces, dar al alumno una conciencia de que es capaz, modificar la imagen que tiene de sí mismo, y a la que van adheridos sentimientos de «capacidad-incapacidad, inhibición-desinhibición» dando cabida al error, a las falsas percepciones, a los miedos, como parte del proceso.

1.2. LA INTERACCION DEL ALUMNO CON SUS IGUALES

La interacción constituye el elemento básico para la reconstrucción del conocimiento. El grupo enfrentando a un problema o a un conflicto socio-cognitivo genera situaciones que permite el intercambio del punto de vista, siendo éste el punto de partida de una coordinación cognitiva, cuyos efectos se van a manifestar en las producciones individuales.

Cuando más cooperativa es la situación en que tiene lugar la controver-

sia, mayores son los efectos que se producen en la construcción de nuevos conocimientos por el grupo.

Parece importante comprender cómo se articulan las modalidades interactivas que se establecen entre los participantes y los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje y a la ejecución de tareas académicas.

Esto supone observar cómo evolucionan las pautas interactivas que se establecen, observar cómo evoluciona el proceso de realización de la tarea y cómo se coordinan ambos aspectos.

1.3. LA VALORACION DEL PENSAR Y EL SENTIR

Es prácticamente imposible producir cambios en el pensamiento o en la autoestima si no desarrollamos actitudes positivas hacia el aprendizaje de estos procesos. En este sentido, para identificar las actividades que conducen al logro de estas actitudes podemos utilizar algunas propuestas de Raths (71) quien hace notar en qué circunstancias las actividades de aprendizaje son gratificantes para los alumnos, elemento indispensable para la formación de actitudes hacia el aprendizaje.

Algunas características destacadas por Raths son:

- La posibilidad de los alumnos de efectuar elecciones informadas para realizar actividades y reflexionar sobre consecuencias de sus opciones.
- El asignar un rol activo al estudiante en su aprendizaje.
- El permitir la indagación y la búsqueda.
- La posibilidad de trabajar con problemas reales.
- La posibilidad de lograr éxito en distintos niveles de habilidad.
- La posibilidad de examinar, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso, sintiéndose más seguros de sí mismos y autónomos en sus habilidades de solución de problemas.

1.4. LA ATENCION AL SENTIR, PENSAR Y HACER

Al intentar integrar el aprendizaje de los procesos intelectuales y afectivos al aprendizaje del contenido de la disciplina que se aprende, se hace necesario un modelo de enseñanza que considere estos aspectos como parte del proceso.

En esta línea, Kolb (77) plantea un modelo de aprendizaje experiencial que integra la vivencia del pensar y el sentir a la disciplina que se aprende.

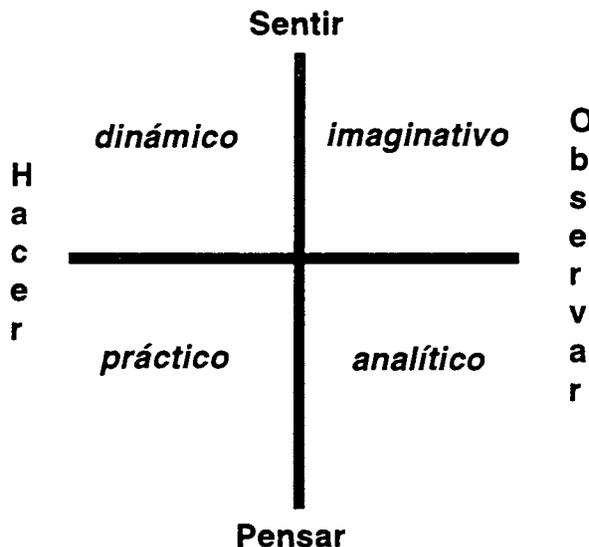
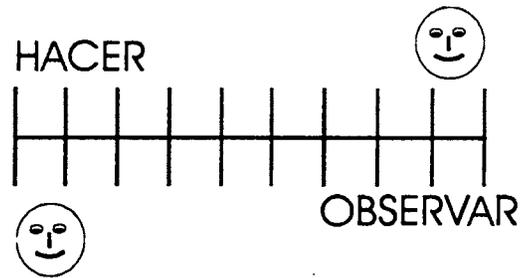
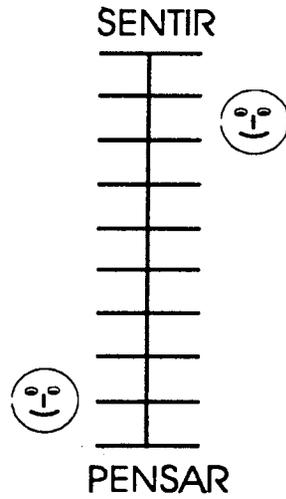
Si bien es cierto que, el modelo de Kolb apunta básicamente a responder a los diferentes estilos de aprendizaje de las personas, plantea en su acción, una posibilidad de incorporar el pensamiento y la afectividad al contenido.

De acuerdo a Kolb, las personas difieren en dos aspectos importantes en su acercamiento al aprendizaje: cómo perciben y cómo procesan.

Las personas **perciben** la realidad de maneras diferentes: algunos, en situaciones nuevas, responden **sintiendo** y otros **pensando**. Ambos no son excluyentes, las personas se ubican a lo largo de un continuo, más cerca de uno u otro extremo.

La otra diferencia se refiere a cómo las personas **procesan** la experiencia y la información: unos observan primero, otros actúan primero.

Cuando estas dimensiones se juxtaponen, forman un modelo de cuatro cuadrantes que conforman cuatro estilos de aprendizajes diferentes.



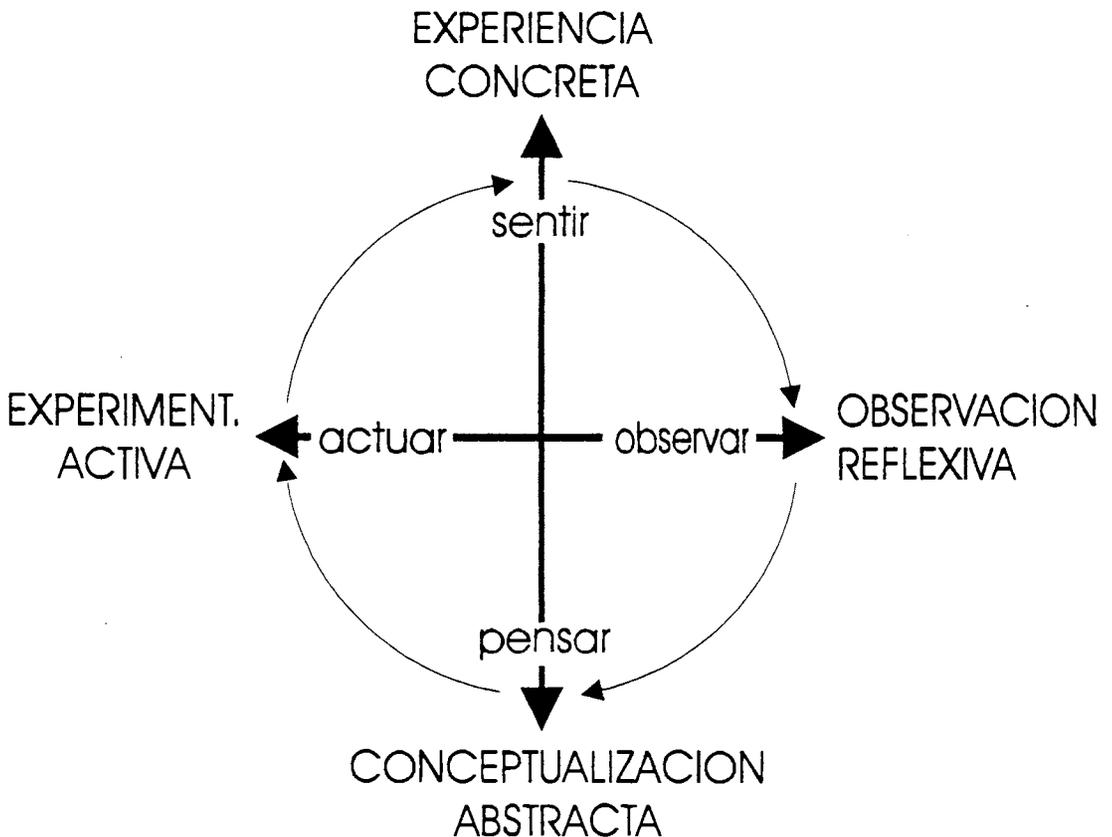
Kolb plantea que la enseñanza debiera seguir una secuencia cíclica que considera la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experiencia activa en la situación de aprendizaje para responder a los estilos particulares que se ubican en algún punto de la intersección en el continuum de las dimensiones sentir - pensar, observar - hacer.

En consecuencia, si queremos atender estos estilos de aprendizaje, nuestra enseñanza debiera contemplar estos cuatro momentos.

El ciclo de aprendizaje experiencial nos sirvió de marco de referencia para planificar actividades de aprendizaje que integrarán los aspectos afectivos y cognitivos al contenido.

No siempre seguimos la secuencia propuesta por Kolb, pero su modelo fue un importante marco de referencia para la acción, especialmente para tener presente los diferentes momentos de ciclo.

Hubo dos modalidades de acción más frecuentes: una que se iniciaba en



lo experiencial, especialmente en lo afectivo y fuertemente relacionada con el concepto de sí mismo, y otra que se iniciaba con lo cognitivo: problemas o conflictos para discutir, preguntas para revisar conceptos previos, para incentivar el pensamiento creativo, tomar decisiones, etc.

2. PRINCIPIOS BASICOS DE ACCION

La revisión teórica nos llevó a la formulación de principios que servirían de fundamento y de hilo conductor de la acción a realizarse en la sala de clases.

- La inteligencia es dinámica, no estática y por lo tanto es susceptible de ser modificada.

La modificación de los procesos de pensamiento supone la mediación organizada y secuenciada del educador durante un período en forma regular.

- La enseñanza del pensamiento debe ser explícita, dirigida por el profesor y parte de la enseñanza regular.

- El adecuado manejo de destrezas intelectuales le permite a la persona mayor seguridad en sí misma y en el manejo y autonomía de sus procesos.
- El desempeño en el aprendizaje de contenidos se puede mejorar facilitando el aprendizaje de destrezas intelectuales de orden superior.
- La autoestima se aprende y evoluciona a lo largo del ciclo de vida de la persona, por lo tanto, es susceptible de ser desarrollada en la situación educativa.
- La autoestima se construye a través de la información, del conocimiento y de los sentimientos que experimentamos acerca de nosotros mismos en diferentes situaciones, incluida la sala de clases.
- Los estudiantes que han desarrollado una alta autoestima académica, tienden a ser más seguros y autónomos, a hacer atribuciones causales realistas y a tener altos logros académicos.
- El aprendizaje se produce en situaciones de colaboración: los grupos construyen conocimiento.

V. METODOLOGIA

La naturaleza del problema planteado hace aconsejable el uso de procedimientos más cualitativos que cuantitativos, puesto que las variables que lo afectan no son fácilmente aislables y mediables, y los cambios probables no son posibles de observar en el corto plazo, es por eso que se consideró más apropiado el desarrollo de una investigación-acción con dos grupos curso.

La investigación-acción se define como una indagación emprendida por personas que buscan comprender su acción educativa, para luego mejorar a partir de un cambio probado en la práctica.

En este caso, se pretende probar una estrategia de enseñanza-aprendizaje. Esto supone planificar, actuar, observar la acción y reflexionar en forma rigurosa, sistemática y profunda acerca de la acción, siguiendo en una espiral de ciclos que se repiten y que permiten no sólo mejorar la acción pedagógica, sino también construir y crear conocimiento a partir del problema en estudio.

Esta investigación supone una acción en tres planos, la enseñanza del pensamiento, de la autoestima y del contenido.

La investigación se llevó a cabo en 4 etapas:

1. ETAPAS

Preparación de la experiencia

Esto se realizó durante el año 1992 y comprendió aspectos tales como: La revisión bibliográfica actualizada, la integración y análisis de los diferentes enfoques teóricos, el diseño de estrategias de acción, la aplicación de prueba de algunas de ellas, el análisis y revisión de los contenidos de las asignaturas del currículum involucradas en la experiencia y la revisión de procedimientos de evaluación.

Diagnóstico

Al iniciar el año académico 1993, se realizó una exploración de las condiciones iniciales de los alumnos en los aspectos de manejo de pensamiento y concepciones acerca de la dimensión académica de sí mismo.

Realización

La acción se realizó en dos grupos en los que la intervención pretendía producir cambios en los aspectos mencionados.

La elección de los grupos con los que se trabajó se hizo teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- que fueran alumnos de los niveles iniciales de la carrera, no terminales;
- que fuera factible trabajar con ellos durante dos semestres sucesivos en 1993;
- que pertenecieran a las asignaturas de psicología y currículum, que sirven las profesoras-investigadoras, pues ellas realizarían la experiencia;
- que pertenecieran a alguna carrera de pedagogía, ya que las investigadoras son especialistas en educación y formación de educadores;
- que los jefes de las respectivas carreras estuvieran de acuerdo con la experiencia a realizar.

De acuerdo con estos criterios, se trabajó en el primer semestre con un grupo de nivel 100 de la Carrera de Pedagogía Básica, en la asignatura de Introducción a la Psicología y con un curso de nivel 300 de la carrera de Educación Parvularia en la asignatura de Currículum I.

En el segundo semestre se continuó con el mismo grupo en el nivel 200 de Pedagogía Básica en el curso de Psicología del Aprendizaje y con el nivel 400 de Educación Parvularia en Currículum II.

De acuerdo a lo anterior, la experiencia se realizó durante dos semestres académicos en dos grupos cursos.

Análisis final de la experiencia.

2. CONOCIMIENTO DESCRIPTIVO DEL GRUPO DE ALUMNOS

En ambos cursos se aplicó el Test de Evaluación del pensamiento crítico (Watson-Glasser), forma A, que mide la capacidad para razonar analítica y lógicamente.

Este instrumento consta de cinco sub-tests que miden destrezas para realizar: inferencias, suposiciones, deducciones, interpretaciones y evaluación de argumentos.

El test está diseñado para ser aplicado a alumnos de Educación Media Superior. Fue traducido y adaptado por los profesores Wladimir Rojas y Lucía Santelices y su uso está restringido a este trabajo. No se cuenta con normas estandarizadas para alumnos chilenos y por esa razón los resultados se expresan en puntajes brutos. El puntaje total del test adaptado es de 73 puntos.

RESULTADOS DEL DIAGNOSTICO

Grupo de Educación Básica:

Distribución de alumnos según puntaje:

PUNTAJE TOTAL	Nº DE ALUMNOS
31 - 35	06
36 - 40	12
41 - 45	11
46 - 50	07
51 - 55	02

Distribución de alumnos en cada sub-test:

PUNTAJE	INFERENC.	SUPOSIC.	DEDUC.	INTERPR.	EVALU.
0 - 4	11	01	01	0	01
5 - 8	23	08	19	10	26
9 - 12	04	26	14	27	11
13 - 16	0	03	04	01	0
TOTAL	38	38	38	38	38

El mayor puntaje alcanzado (54 puntos) corresponde al 73% del puntaje total del test.

La mayor frecuencia se encuentra cercana a los 40 puntos, lo que corresponde a un 54% del puntaje total y que equivale también al promedio de puntajes logrados.

Al revisar los resultados de cada sub-test, podemos observar que los alumnos presentarían especialmente dificultades para hacer inferencias (89%), deducciones (53%) y evaluaciones (74%).

Grupo de educación parvularia

Distribución de alumnos según puntaje:

PUNTAJE TOTAL	Nº DE ALUMNOS
11 - 15	01
16 - 20	01
21 - 25	01
26 - 30	03
31 - 35	05
36 - 40	08
41 - 45	06
46 - 50	04

Distribución de alumnos en cada sub-test:

PUNTAJE	INFERENCIA	SUPOSIC.	DEDUC.	INTERP.	EVAL.
0 - 4	16	03	01	03	08
5 - 8	13	09	20	04	19
9 - 12	0	14	08	14	02
13 - 16	0	03	0	08	0
TOTAL	29	29	29	29	29

Existen seis alumnos con puntajes significativamente bajos, entre 11 y 30 puntos (41% del puntaje total del test).

El mayor puntaje alcanzado (49 puntos) corresponde al 67% del puntaje total del test.

La mayor frecuencia se encuentra entre 36 y 40 puntos, lo que equivale al del puntaje total del test.

A través de los resultados de cada sub-test podemos observar que los alumnos presentarían dificultades

para hacer inferencia (100%), deducciones (86,2%), evaluaciones (89,1%).

Si comparamos los resultados obtenidos por ambos grupos, es posible decir que las condiciones iniciales que presentan los alumnos son diferentes, apreciándose un mejor desempeño en los alumnos de pedagogía en Educación Básica.

Las destrezas que mejor se manejan son las suposiciones e interpretaciones y las que presentan mayor dificultad son las inferencias, deducciones y evaluaciones.

PERCEPCION DE LOS ALUMNOS EN RELACION A SU DESEMPEÑO ACADEMICO

En ambos cursos se aplicó una Escala de Apreciación que pretendía obtener una visión acerca de la percepción de los alumnos en relación a su propio desempeño académico. Los ítemes tienen que ver con la valoración personal que cada participante de esta experiencia hace de su desempeño cognitivo y afectivo como alumno universitario.

La escala cuenta con ítemes que tienen que ver con:

- Manejo de conceptos y materiales.
- Comunicación verbal de conocimientos y sentimientos.
- Autonomía intelectual, afectiva y de acción.
- Apertura.
- Autocrítica.
- Resistencia a la frustración.
- Autovaloración.

RESULTADOS OBTENIDOS

	SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
1. Maneja el contenido y el material que se enseña.	21	60 %	14	40 %	0	
2. Maneja conceptos y principios básicos de las asignaturas.	14	40 %	21	60 %	0	
3. Comunica ideas y sentimientos verbalmente y efectivamente.	14	40 %	12	34,4 %	8	22,9 %
4. Trabaja en forma independiente.	12	34,3 %	20	57,1 %	3	8,6 %
5. Aplica sus conocimientos y recursos para solucionar problemas académicos.	26	74,3 %	07	20 %	2	5,7 %
6. Se interesa por las materias de estudio.	25	71,4 %	10	28,5 %		

	SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
7. Establece relaciones claras entre las materias y vida profesional.	21	60 %	13	37,14 %		
8. Se involucra en actividades que le hacen pensar.	16	45,7 %	17	48,6 %	02	5,7 %
9. Tiene actitud crítica ante la información que recibe en clases.	15	42,8 %	19	54,3 %	01	2,8 %
10. Puede escuchar, sin criticar, las razones de otros.	20	62,85 %	10	28,57 %	03	8,6 %
11. Es autocrítico.	22	6,85 %	12	34,3 %	0	
12. Se responsabiliza por los resultados de su aprendizaje.	31	88,57 %	04	11,42 %		
13. Es perseverante en su aprendizaje, aún ante el fracaso.	28	80 %	07	20 %		
14. Tiene una alta valoración de sí mismo como estudiante.	22	62,85 %	12	34,3 %	01	2,8 %
15. Muestra seguridad cuando expresa ideas.	18	51,42 %	14	40%	03	8,6 %
16. Participa fácilmente en actividades que permiten expresar sentimientos.	15	42,85 %	15	42,85 %	05	14,3 %

Se les pidió que dieran razones por las cuales ellos piensan así. Las respuestas fueron las siguientes:

1. En relación al conocimiento.

- Les cuesta comprender los nuevos conocimientos.
- Hay información que les es especialmente difícil.
- Los conocimientos son muy teóricos y les cuesta aplicar.

2. En relación a lo afectivo.

- Sienten temor a equivocarse.
- Les cuesta participar porque se confunden.
- Les cuesta expresarse.
- Son tímidos.
- Hay materias que no les gustan.
- Les da flojera.
- Se frustran cuando no tienen éxito.
- Tienen problemas de carácter: timidez, inseguridad, falta de confianza en los otros, son poco sociables y les cuesta integrarse al grupo.

Con el fin de saber si los antecedentes obtenidos en la aplicación del test y el cuestionario de apreciación se relacionaban con las opiniones de los profesores que atendían los cursos participantes en la experiencia, se elaboró un cuestionario con preguntas para ser trabajado en reunión y una escala de apreciación que contenía las mismas consultas realizadas a los alumnos sobre la percepción académica.

Estas acciones tenían por objeto información sobre tres perspectivas distintas: alumnos, profesores, investiga-

doras, para triangular la información.

Lamentablemente, después de dos intentos, los profesores no respondieron a la invitación por razones que desconocemos.

Expectativas y compromisos de acción.

Al iniciar el curso se trabajó con los alumnos, una técnica de confrontación de expectativas que responde a los siguientes objetivos:

- Conocer lo que los alumnos esperan y necesitan de la asignatura.
- Organizar las actividades, estrategias y contenidos de la asignatura en función de las expectativas y necesidades expresadas y compartidas.
- Lograr compromisos de acción en relación a las tareas, dentro de la asignatura.

Esta técnica se realiza de la siguiente manera:

1. Trabajo personal: Cada alumno responde una pauta que solicita expresar lo que cada uno espera, necesita para tener éxito y los compromisos personales para que esto se logre.
2. Trabajo grupal: Los alumnos se constituyen en pequeños grupos, se organizan y comparten el resultado de su reflexión personal; elaboran una síntesis representativa de la opinión del grupo.

3. Trabajo en común: Los grupos comparten sus reflexiones con el curso.
4. Nivelación de expectativas: El conductor de la experiencia analiza con el grupo expectativas y necesidades; plantea las propias y busca, con los alumnos, los puntos de acuerdo y divergencia, fundamentándolos. Se determina en conjunto aquello que es posible cumplir y satisfacer, considerando los objetivos y el sentido de las asignaturas, el tiempo y las posibilidades del profesor.
5. Se establecen algunas reglas y normas internas para el funcionamiento y cumplimiento de expectativas.

Expectativas expresadas

Las expectativas comunes a ambos grupos, fueron las siguientes:

1. Aprobar la asignatura.
2. Que las clases fueran entretenidas.
3. Que tuvieran posibilidades de participación activa.
4. Que la profesora fuera asequible a sus demandas e interrogantes.
5. Que la profesora fuera buena persona (benevolente, poco exigente con las notas, comprensiva con sus situaciones personales).
6. Que se realizaran actividades prácticas (de aplicación del contenido).

7. Entender la materia, no memorizar.

Las expectativas comúnmente expresadas y compartidas por los alumnos del curso de Psicología fueron:

- . Aprender a conocerse a sí mismo.
- . Que la asignatura les ayudara a entender sus problemas personales.
- . Que les diera la posibilidad de interactuar con otros para conocerlos.
- . Hacer trabajos de grupo.

Las expectativas comúnmente expresadas y compartidas en el curso de Currículum fueron:

- . Aprender a planificar.
- . Que lo que se enseñara fuera concreto y real, no ideal (lo explican como aprender cosas que ocurren en la realidad y que se acercan a lo que ellas han visto que se hace en la práctica).
- . Que lo que se enseñara fuera posible de aplicar en su práctica profesional.
- . Que la profesora fuera amiga y se pudieran plantear como personas en sus temores y en sus conflictos.

Necesidades

Entre las necesidades comúnmente expresadas por ambos grupos para cumplir con sus expectativas, destacan las siguientes:

1. Asistir a clases. del profesor.
2. Estar dispuestos a participar. . Coherencia entre lo que el profesor dice y lo que hace.
3. Estudiar. . Tener bibliografía en forma oportuna.
4. Cumplir con las exigencias del curso en cuanto a trabajos, lectura, etc. . Criterios de evaluación similares a otras asignaturas.
5. Preguntar cuando no se entiende. . Reglas claras al inicio.
6. Ser responsables en los trabajos grupales (para no retrasar a los demás). Al revisar las expectativas de ambos grupos podemos constatar que algunos, referidas especialmente a las condiciones de la situación enseñanza aprendizaje son comunes y se expresan de la misma manera; aparecen influidas por el temor entre la posibilidad del fracaso y en alguna medida causadas por la opinión de algunos compañeros que ya han cursado las asignaturas y que han tenido algún tipo de dificultades en ellas.
7. Flexibilidad en la evaluación.
8. Disposición para comprender.
9. Atreverse a expresar sus opiniones al grupo.
10. Llegar a tiempo a clases.
11. Aprender a leer comprensivamente.

Las necesidades compartidas con mayor frecuencia por los alumnos del curso de psicología son:

- . Aprender a pensar para ser capaz de fundamentar sus opiniones y críticas.
- . Participar en la evaluación del aprendizaje.

Las necesidades compartidas con mayor frecuencia por los alumnos del curso de Currículum fueron:

- . Cumplimiento de las obligaciones

Las diferencias que se detectan parecen estar marcadas por el nivel de estudios en que se encuentran los grupos. Los que están iniciando sus estudios universitarios aparecen más preocupados de su propio desarrollo personal, del conocimiento de su grupo y de su éxito como estudiante. Aquellos que están en un nivel más avanzado, han empezado a tomar conciencia de su futuro rol profesional e intentan orientar sus expectativas hacia su acción práctica. Estos mismos alumnos, presentan expectativas y necesidades que, al ser explicadas por ellos, se develan como una necesidad de autoprotección y cohe-

sión para defenderse de acciones autoritarias o descalificadoras, del profesor o de sus pares, o bien como un temor ante el fracaso.

Las mismas diferencias aparecen cuando revisan lo que necesitan para que sus expectativas se cumplan, y las acciones que se comprometen a realizar para lograrlas. En este sentido, y durante la actividad, se verbaliza la influencia de experiencias pasadas o de situaciones que ellos viven o han vivido con sus profesores o con sus padres.

3. INTEGRACION DE LA INFORMACION A LA EXPERIENCIA

La actividad descrita, sirvió para planificar la asignatura en acuerdo con lo que los alumnos y los profesores esperaban y necesitaban para cumplir con sus respectivos roles como también para explorar, desde otras perspectivas, lo que reflejaba el test de Watson Glasser y la Escala de Apreciación acerca del desempeño académico.

VI. LA ESTRATEGIA

El primer paso para organizar una estrategia de enseñanza para incentivar el pensamiento y la autoestima y lograr mejores aprendizajes del contenido de la asignatura, fue el análisis de los programas con el objeto de determinar qué destrezas de pensamiento facilitaban el aprendizaje de algunos objetivos y contenidos específicos y qué aspectos de la autoestima podían articularse con ellos.

En segundo lugar, debíamos intentar imaginar una estrategia lo suficientemente flexible como para permitir a las personas acomodarla y adaptarla a los objetivos y contenidos propios de su asignatura, a las características de los alumnos de cada curso y a su estilo personal.

En tercer lugar, la estrategia, aunque flexible, debía responder a aquellos principios básicos ya enunciados en el marco teórico.

1. ANALISIS DE PROGRAMAS DE ASIGNATURAS

Area Currículum

Esta asignatura pertenece al área de formación general, vale decir es obligatoria de cursar por todos los alumnos de pedagogía; su carácter es teórico práctico, por cuanto da cuenta de cómo se estructura la educación en la praxis y como se conducen los procesos de enseñanza-aprendizaje según la

perspectiva pedagógica y valórica de que se trate. Es una asignatura de síntesis, por cuanto los alumnos, para poder comprender y manejar sus contenidos, deberían aplicar información, conocimientos y elementos valóricos internalizados en otras asignaturas previas del plan de estudios y en su experiencia como alumnos de un sistema educativo.

Las características descritas hacen necesario que el alumno posea ciertas destrezas, como son: flexibilidad de pensamiento, capacidad para ponerse en el lugar de otros, de ubicarse en diferentes contextos, de defender posiciones y explicar puntos de vista, capacidad para tomar decisiones, entre otras.

Currículum I:

Se refiere a lo que podríamos llamar «Teoría del Currículum», vale decir, se trata de conocer los fundamentos que sustentan la acción educativa y de explicar los elementos y los procesos técnicos y metodológicos que caracterizan la acción pedagógica desde una determinada concepción educativa, en este curso, desde una perspectiva humanista y cristiana.

Currículum II:

Se refiere a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje e intenta que los alumnos tomen concien-

cia del contexto en que se inserta la actividad que ellos deberán desempeñar con los niños y que desarrollen ciertos criterios y capacidades para planificar la acción educativa.

Area de Psicología

Las asignaturas de Psicología pertenecen al área de fundamentos y formación general y son obligatorias. Aunque ambas suponen comprender la teoría en que se fundamenta la descripción y análisis del comportamiento y aprendizaje humano, tienen una estrecha relación con la propia experiencia y con la aplicación interacción teórica-práctica en educación.

Se trata de asignaturas introductorias y pre-requisitos para otras, por lo tanto se espera que el alumno maneje el conocimiento tanto declarativo como de procedimiento, lo elabore, profundice y extienda. Para esto es necesario crear condiciones para que el alumno adquiera habilidades para incorporar, organizar y aplicar el conocimiento, tales como apertura a la experiencia, capacidad para aceptar los puntos de vista de otros, para observar, codificar y recordar, comparar, clasificar, establecer relaciones,

identificar ideas principales y errores, inferir, predecir, tomar decisiones, investigar, resolver problemas entre otros.

Introducción a la Psicología.

El curso pretende entregar los fundamentos psicológicos de la acción educativa. Al mismo tiempo se centra en el conocimiento de los procesos mentales del ser humano, lo que permite al alumno tomar conciencia de su propio comportamiento, procesos afectivo-motivacionales y mentales e integrarlos en la comprensión de la personalidad.

Psicología del aprendizaje.

El curso intenta ayudar a los alumnos a comprender y explicarse el aprendizaje humano como proceso y como producto, desde las diferentes perspectivas teóricas y la aplicación de éstas a la práctica educativa.

El análisis de los contenidos de los programas de estudio nos permitió planificar las asignaturas del primer y segundo semestre integrando el desarrollo del pensamiento y de la autoestima, como se detalla en los cuadros siguientes:

Matriz de planificación de la acción en el aula
ASIGNATURA CURRÍCULUM I

OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESTREZA INTELECTUAL	ASPECTO AUTOESTIMA
Expresar esperanzas y necesidades	Confrontación de expectativas	Autonomía Toma de decisiones	Reconocerse como persona Control del propio comportamiento. Aceptación de opiniones diferentes.
Manejar conceptos	Hombre, sociedad, cultura, educación, instrucción, otros.	Memoria, análisis. Evaluación de fuentes de información.	Confianza en el propio conocimiento. Aceptación del error y posibilidad de corregir.
Comprender tipos universales de Currículum.	Teoría de Eisner: Tipos Universales de Currículum.	Validación de fuentes de información. Inferencia, deducción, interpretación. Resolución de problemas.	Apertura a la experiencia. Confianza en el propio juicio.

Matriz de planificación de la acción en el aula
ASIGNATURA CURRÍCULUM II

OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESTREZA INTELECTUAL	ASPECTO AUTOESTIMA
<p>Manejar elementos básicos de modelos de planificación (Tyler Kauffman)</p>	<p>Modelos de Planificación</p>	<p>Estructurar información de un texto. Establecer relaciones entre grupos de información.</p>	<p>Autoregulación Confianza en el propio juicio.</p>
<p>Comprender la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Proceso de enseñanza aprendizaje: elementos, relaciones, funciones.</p>	<p>Análisis de experiencias. Hacer comparaciones. Construir significados.</p>	<p>Conciencia de los aprendizajes anteriores. Apertura a la experiencia. Confianza en el propio juicio. Toma de decisiones.</p>

**Matriz de planificación de la acción en el aula
ASIGNATURA INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA**

OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESTREZA INTELECTUAL	ASPECTO AUTOESTIMA
Identificar y analizar los fundamentos de la conducta humana.	Psicología: objeto, objetivos, métodos. La motivación.	Observación, recolección y organización de la información. Relaciones, causa-efecto.	Apertura a la experiencia Mis necesidades, mis logros, mi conducta.
Establecer relaciones entre procesos afectivos, motivacionales y la conducta.	Las emociones	Observación, descripción, inducción, interpretación.	Toma de conciencia de los propios estados emocionales, expresión de emociones.
Tomar conciencia de los propios procesos mentales.	Percepción, atención, pensamiento.	Inferencia. Control de la atención. Identificación de ideas, principios, flexibilidad.	Percepción de sí mismo, de los demás, control de sí mismo. Metacognición. Valoración de las propias cualidades.
Controlar y optimizar los procesos afectivos y cognitivos.	Pensamiento Lenguaje Memoria.	Clasificación, ordenación, organización.	Autoevaluación. Valoración de los logros.
Integrar y relacionar procesos psicológicos.	La personalidad	Análisis (relaciones parte todo)	Características personales.

Matriz de planificación de la acción en el aula
PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE

OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESTREZA INTELECTUAL	ASPECTO AUTOESTIMA
Reconocer y apreciar la propia experiencia como fuente de información.	Conceptos de aprendizaje.	Evaluación de la fuente de información.	Confianza en el propio conocimiento.
Inferir por inducción y deducción, variables del entorno que influyen en el aprendizaje.	Expectativas del profesor.	Inferencias. Generalizaciones.	Control del propio conocimiento.
Analizar y sintetizar diversos enfoques del aprendizaje.	Enfoques teóricos sobre el aprendizaje.	Clasificación Emisión de juicios de valor. Comparación.	Control de sí mismo.
Tomar decisiones utilizando el pensamiento crítico y creativo.	Métodos conductistas.	Clasificación.	Valoración de los propios logros.
Valorar la propia capacidad de emitir juicios fundamentados.	Teoría de Piaget. Teoría Cognitiva.	Identificación de ideas principales. Deducción. Toma de decisiones.	Control del propio pensamiento: ¿Puedo mejorar mi pensamiento?
Tomar conciencia de los logros aprendizaje personal.	Los resultados del aprendizaje.	Inducción.	Mis logros.

2. ACTIVIDADES Y ACTITUDES FACILITADORAS DEL APRENDIZAJE.

Junto con planificar los aspectos del desarrollo del pensamiento y de la autoestima anteriormente señalados, se consideró aquellas actividades de aprendizaje y actitudes del profesor que facilitarían el desarrollo de estos aspectos, como por ejemplo:

Para desarrollar el pensamiento:

Actividades que ayudan	Actitudes del profesor
Experiencias directas (observación, manipulación de ideas).	Permitir expresión de ideas.
Materiales con preguntas que orienten el pensamiento.	Aplicación de pautas de evaluación adecuadas y conocidas.
Discusión grupal que permitan la expresión de distintos puntos de vista.	Fomentar la búsqueda de información.
Desarrollo de conflictos cognitivos y sociocognitivos con el contenido.	Escuchar y aceptar aportes.
Utilización de preguntas claves.	Permitir tiempo de reflexión.
Explicación de los contenidos y destrezas de pensamiento a aprender.	Fomentar la exploración y la curiosidad.
Utilización de guías de pensamiento crítico.	Explicar el uso de los materiales de apoyo.
Investigación conceptual, proyectiva.	Responder exhaustiva y adecuadamente a las adecuadamente a las interrogantes y preguntas.
Utilización de organizadores gráficos.	Entregar tareas adecuadas a las capacidades, que siendo desafiantes, permitan el éxito.

Para incentivar la autoestima:

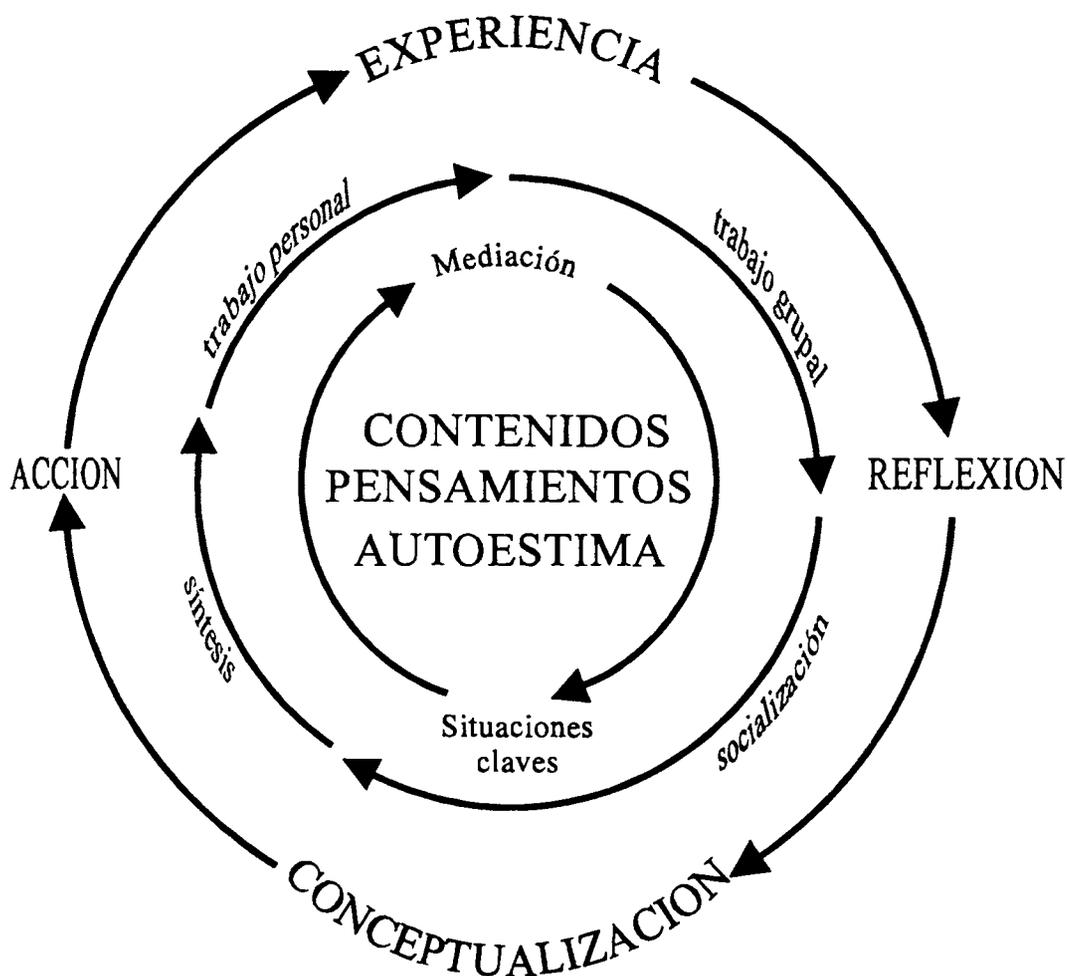
Actividades que ayudan	Actitudes del profesor
Talleres en pequeños grupos	Escuchar y aceptar.
Imaginería.	Permitir y valorar iniciativas personales.
Trabajo colaborativo.	Permitir la expresión de sentimientos
Retroalimentación constante.	Fomentar las referencias a sí mismo.
Reflexión crítica sobre el propio desempeño.	Actitud de "tú puedes hacerlo".
Experiencias estructuradas.	Dar seguridad psicológica (libertad, aceptación de errores, respeto).
Organización física de la clase y del trabajo.	Abrir espacios para revisar los logros.

3. EL MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El modelo de enseñanza que se postula, supone un ciclo de aprendizaje que se inicia con la vivencia de una experiencia o con la recuperación de la experiencia que los alumnos traen consigo a la clase (preferentemente relacionada con situaciones reales del entorno o con aspectos que los involucren a ellos mismos afectiva o socialmente). Luego, la experiencia se

comparte y se reflexiona en conjunto, en pequeños grupos, para luego ser socializada y compartida con el grupo total; el objetivo de esta fase es llegar a integrar el análisis reflexivo en conceptos, a construir conocimiento a partir de la experiencia y la interacción social, practicando lo aprendido. La última fase supone llegar a la síntesis personal de lo aprendido, ver las aplicaciones prácticas inmediatas o a largo plazo y manejarlas, perfeccionando el propio conocimiento.

MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA



Con el objeto de integrar el aprendizaje del pensamiento y de la autoestima a los contenidos de la asignatura, la **fase de experiencia** aborda explícitamente una destreza intelectual o un aspecto de la autoestima, necesario para el aprendizaje del contenido particular que se enseña, la **fase de reflexión**, constituye una instancia de toma de conciencia del proceso vivido, para llegar a una metacognición en la **fase tres de conceptualización** y poder así transferir no sólo el conocimiento, sino también la destreza a nuevas situaciones, en la **fase de acción**.

Se incorporan además otros elementos al modelo, como la forma de **mediación** y las **situaciones claves** que favorecen el logro de los aprendizajes.

La mediación se refiere a las actitudes docentes que promueven las diferentes instancias del proceso y que podríamos resumir en: intencionalidad y reciprocidad, mediación del significado, mediación del sentimiento de competencia, mediación del desafío, búsqueda de la innovación y complejidad, mediación de la conciencia del comportamiento humano como cambio de la identidad, mediación de una alternativa optimista.

Las situaciones claves tienen relación con las actividades, el tiempo y los materiales empleados.

Hay que explicar que el ciclo de aprendizaje no corresponde necesariamente a una sesión de trabajo, puede

realizarse en dos o más sesiones. No es preciso repetir esta estrategia en todas las sesiones, sino que combinarla con variados procedimientos metodológicos adecuándose a los objetivos que se persiguen.

En relación al tiempo, alrededor del 30% de la programación del semestre se utilizó para actividades explícitas de desarrollo del pensamiento utilizando la estrategia descrita y un 30% para actividades de autoestima. Es importante indicar, sin embargo, que ambos aspectos fueron considerados a lo largo del año creando condiciones ambientales y de interacción para su promoción y desarrollo, como por ejemplo: el respeto por las opiniones, la aceptación de puntos de vista diferentes, escuchar y dar tiempo para reflexionar, expresar ideas y sentimientos, valorar el trabajo propio y del otro, etc.

Se hizo necesario también desarrollar algunos materiales específicos para apoyar el aprendizaje de los alumnos en las tres dimensiones. Con este objetivo se realizaron:

- . Organizadores gráficos. (anexo 3)
- . Guías de pensamiento crítico.(anexo 5)
- . Mapas conceptuales. (anexo 6)
- . Mapas verbales. (anexo 7)
- . Autoevaluación de la comprensión. (anexo 4)
- . Guías de lectura.
- . Pautas de trabajo.
- . Evaluaciones específicas en pruebas.

VII. LA EXPERIENCIA EN EL AULA

El modelo general de enseñanza-aprendizaje fue común a las experiencias en los cursos de Educación Parvularia y Educación Básica. Sin embargo, dado que el carácter y la estructura de los contenidos de las asignaturas son diferentes, no se trabajaron los mismos aspectos del desarrollo del pensamiento y de la autoestima, como se observa en el análisis de programas antes descrito.

RECOLECCION DE INFORMACION DURANTE LA EXPERIENCIA:

Puesto que los procesos que se pretendían modificar o incentivar son difíciles de observar y medir con instrumentos de evaluación tradicionales y que los cambios son perceptibles sólo a largo plazo, se utilizaron otros procedimientos cuya finalidad fue recoger información centrada en los **procesos**, más que en el producto.

La información procesada se recogió a través de los instrumentos que se incluyen en anexo. Estos instrumentos se relacionan con:

- Observación del comportamiento de los alumnos.
- Resultados de trabajos individuales.
- Resultados de talleres grupales.
- Registros de experiencias del profesor.

- Autoevaluación de la comprensión de los alumnos.
- Autoinforme.
- Items anexos a pruebas.

¿QUE SUCEDIO EN LA SALA DE CLASES?:

Además de tener como referencia el modelo de enseñanza-aprendizaje diseñado, se desarrollaron **actividades claves** que sirvieron de hilo conductor para integrar, mantener y evaluar el proceso, a través de los dos semestres, en ambos cursos:

- **Confrontación de expectativas:** esta experiencia fue un aporte por cuanto los alumnos pudieron expresar sus temores y esperanzas acerca de lo que sucedería con los contenidos y con las relaciones con su profesora y sus pares. Al mismo tiempo los compromisos de acción que se lograron establecer, fueron un punto de referencia importante para la autoregulación y un apoyo para la conducción de la clase.
- **Evaluación de la confiabilidad de las fuentes de información:** es una destreza intelectual que resulta clave en el desarrollo de una visión crítica y fundamentada de los diferentes puntos de vista, en la sala de clases y que ayuda a promover la apertura y flexibilidad del pensamiento; al mismo tiempo su utili-

zación fomenta la formación de una disposición hacia la búsqueda de explicaciones válidas y fundamentadas no sólo en el contenido de la asignatura, sino también resulta tener un peso importante en el componente ético que implica el manejo de una cierta información.

- **Utilización de organizadores gráficos y verbales:** con el objeto de facilitar el aprendizaje de un nuevo conocimiento, tanto declarativo como de procedimiento, se utilizaron formas gráficas de organización de la información para apoyar al alumno a procesarla y registrarla; también se utilizaron «mapas verbales» que consistían en preguntas secuenciadas que les permitían controlar el proceso. En la medida que aprendían a utilizar estos procedimientos, eran capaces de crear sus propias organizaciones de la información.
- **Autoevaluación:** consiste en la capacidad de juzgar el propio desempeño en función a ciertos comportamientos y logros preestablecidos; se relaciona directamente con la capacidad de verse como sujeto y objeto del propio pensamiento y de usar los resultados de esta valoración en beneficio de la superación personal.
- **Toma de conciencia de los procesos afectivos y cognitivos:** la experiencia que se vive en el grupo en relación a este aspecto, va desarrollando en el estudiante una actividad metacognitiva, que le permite regular tanto su pensamiento como su afectividad y su comportamiento, e ir ganando en seguridad personal al sentirse capaz de monitorear estos procesos.

3.1. El modelo de intervención pedagógica en acción.

Dos ejemplos de intervención en el aula.

Aunque no es posible dar cuenta aquí de cada una de las sesiones realizadas en ambos cursos, y como una manera de ilustrar lo señalado en los párrafos anteriores, describiremos la forma en que se abordó una temática en cada asignatura. Lo descrito corresponde a tres sesiones de clase y se presenta en dos modalidades diferentes, con el objeto de responder a diferentes formas de procesar información del lector, y de abordar el proceso por parte de las investigadoras.

Asignatura de CURRICULUM.

CONTENIDO :

- Niveles de planificación.
- Planificación de la educación del país.
- Políticas Educativas del Estado de Chile y su relación con la planificación del Currículum.

PENSAMIENTO :

- Inducción - Deducción.
- Inferencia - Interpretación.

AUTOESTIMA:

- Valoración de la profesión y de su propia posición frente a ella.

SITUACIONES CLAVES:

Lectura personal

Análisis grupal, con pauta guía (preguntas abiertas)

¿Quién, cuándo, cómo y para qué se elabora el texto que Uds. leyeron? (Ubicación dentro del texto: origen, propósitos, estructura de la información, sentido).

Lo que allí se plantea ¿de dónde surge y a quiénes afecta? (relaciones de causa-efecto).

Las políticas y líneas de acción planteadas en el texto: ¿cómo podrían afectar al trabajo del aula? (Inferencia, interpretación).

¿Qué relación creen Uds. que existe entre política educacional y desarrollo curricular en el aula? (establecimiento de relaciones).

¿Cuál es la relación que existe entre la planificación a nivel de todo el sistema y la planificación curricular en el aula? (establecimiento de relaciones).

Planteen dos lecciones aprendidas a través de lectura realizada. (Síntesis y capacidad para establecer conclusiones).

Planteen dos desafíos que esto implica para su trabajo futuro como educado-

ras. (Valoración profesional, conciencia de sus propias capacidades para responder a desafíos).

Puesta en común:

- Respondiendo a las interrogantes.
- Qué siento después de haber leído y escuchado.
- Compartiendo las lecciones aprendidas.
- Visualizando desafíos a futuro.

MEDIACION:

Sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos en el acto de leer y analizar un texto poco familiar, entregando una pauta de lectura con las etapas mínimas de una lectura comprensiva y las interrogantes específicas.

Sobre el acto de compartir en grupo, organizando la puesta en común, animando, cuestionando, explicando cuando se solicita, intercambiando puntos de vista y experiencias profesionales, respetando las intervenciones y las opiniones diferentes.

Del optimismo: Ayudando a ver los acontecimientos y desafíos pasados, presentes y futuros en forma positiva y como una oportunidad para crear e innovar.

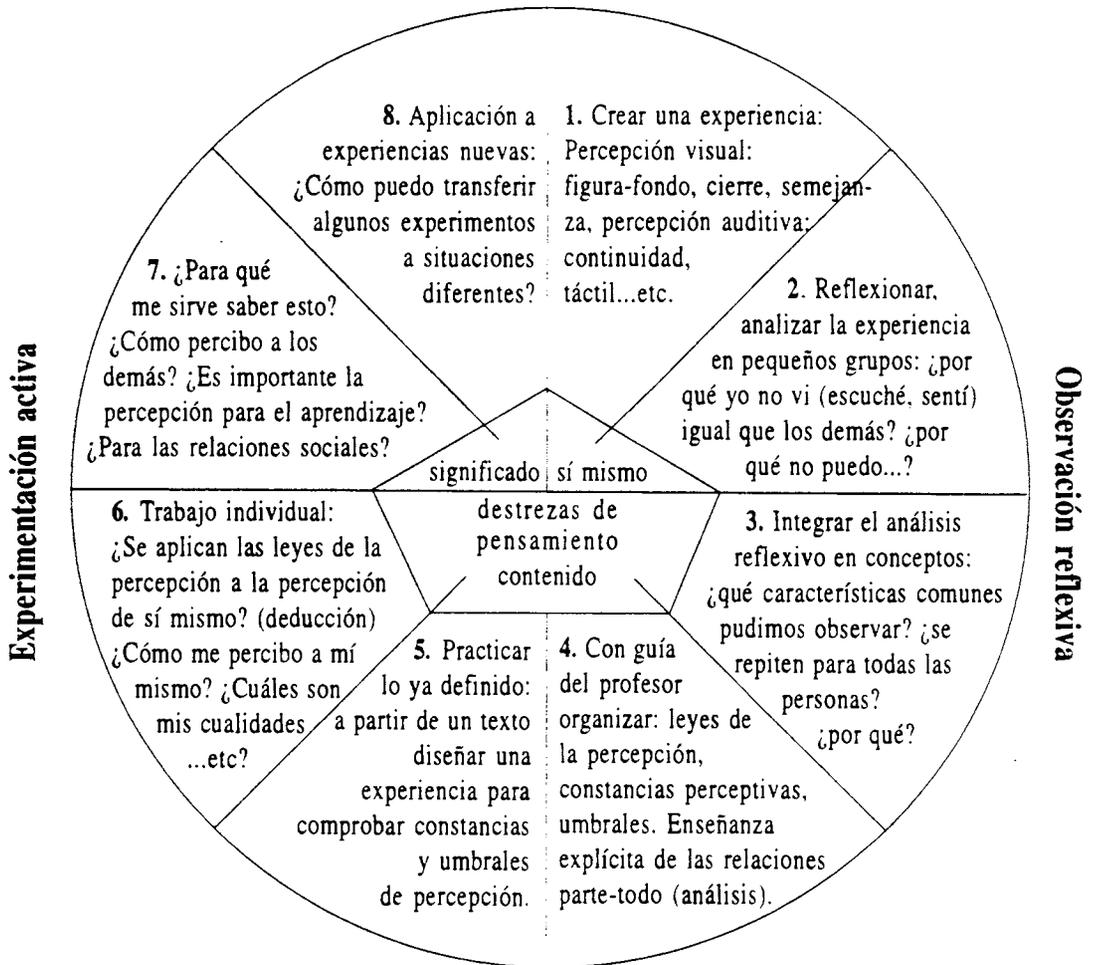
Asignatura : INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA

Contenido : La percepción: proceso, leyes, constancias, umbrales.

Pensamiento : Inferencia, generalización, relaciones parte-todo, deducción, metacognición.

Autoestima : Percepción de las propias cualidades, consciencia de sí mismo.

Experiencia Concreta



Conceptualización

Situaciones claves: Experiencias directas con el proceso
preguntas que suscitan el pensamiento
enseñanza explícita de destrezas intelectuales

Mediación: Sobre el acto de compartir, facilitando la interacción, la libre expresión de percepciones y sentimientos. Facilitación significativa del contenido, promoviendo conexiones con la vida diaria y con situaciones personales.

VIII. RESULTADOS Y PROYECCIONES DE LA EXPERIENCIA

Los resultados que se exponen pertenecen al análisis de la información recogida durante el desarrollo de los cursos; no hay medidas cuantitativas de estos logros, por cuanto no constituyen procesos mediables. Corresponden a lo que se observó más frecuentemente durante el proceso de aprendizaje, aunque no es posible generalizarlos a la totalidad del grupo ni a las diversas situaciones y momentos.

Durante la experiencia **LOS ALUMNOS** fueron evidenciando cambios en su comportamiento, que se expresaron de la siguiente manera:

- Expresión de opiniones en forma libre, fundamentándolas con información, o con experiencias propias.
- Utilización de un lenguaje pertinente que se relaciona con el contenido de las disciplinas y con el proceso de pensamiento y acción que ejecutan. Por ejemplo, si dicen que van a hacer un resumen, hacen realmente eso.
- Descubrimiento de los factores que obstaculizan su aprendizaje, para intentar superarlos. Por ejemplo, formas de estudiar, de leer comprensivamente, de buscar ideas principales, etc.
- Capacidad para formular preguntas pertinentes al contenido y al proceso del aprendizaje que están viviendo.
- Actitud crítica frente a material de enseñanza y a la validez de los contenidos para su formación profesional, que se expresa en preguntas, opiniones o búsqueda de información complementaria o diferente.
- Disposición para buscar sentido y significado a sus aprendizajes. Esto se expresó en preguntas, en análisis de situaciones reales, en establecer relaciones entre contenidos.
- Son capaces de transferir destrezas intelectuales aprendidas a situaciones diferentes, a otros contenidos o a la vida cotidiana.
- Mayor control de su tendencia a responder en forma impulsiva a las preguntas de la profesora, lo que podría estar evidenciando una actitud más consciente de la necesidad de darse tiempo para pensar.
- Mayor disposición a aceptar sus limitaciones y capacidades y a reconocer sus aciertos y sus errores.

- Mayor conciencia de la responsabilidad que les cabe con su propio rendimiento, expresándose esto en: leer el material complementario, participar activamente, buscar fuentes de información adecuadas.
 - Conciencia de que aprender toma tiempo y que constituye un proceso complejo que necesita de disposiciones y destrezas.
 - En situaciones de discusión grupal, se observó mayor disposición a escuchar y a ponerse en el lugar del otro.
 - Lograron un cierto grado de confianza en su capacidad para construir conocimiento y en algunas situaciones lograron prescindir del apoyo y aprobación de la profesora.
 - Fueron aprendiendo a valorar la interacción grupal como instancia de reflexión colectiva.
 - Apertura al cambio y a las nuevas experiencias.
 - Toma de conciencia del propio proceso de pensamiento y de la posibilidad de ejercer control sobre él.
 - Les tomó tiempo entender que para aprender los contenidos tienen que trabajar y pensar acerca de ellos y que el éxito en su aprendizaje tiene que ver con la manera como trabajan y que este proceso va más allá de la simple memorización.
 - En la medida que toman conciencia del propio proceso de pensamiento, empiezan a darse cuenta de la posibilidad de ejercer control sobre él.
- Los cambios descritos se dieron en forma simultánea con otros comportamientos que a veces interfirieron en el desarrollo de la experiencia e hicieron retardar el avance en la dirección de los cambios deseados, entre los cuales destacamos los siguientes:
- La resistencia a los cambios se expresa en algunos alumnos como una tendencia a no involucrarse en las actividades en las actividades propuestas y a hacer las cosas como acostumbra porque «así les va mejor», aunque reconocen que algo pasa con ellos durante el desarrollo de las guías o trabajos encomendados.
 - La actitud descrita cambia notoriamente cuando la teoría se relaciona más con sus deseos y necesidades específicas, de allí que los alumnos de la asignatura de psicología mostraron una evolución más pareja que las alumnas de currículum. Esto parece relacionarse con la «búsqueda de sentido» del contenido que se estudia y se transforma en un desafío para el docente: a su flexibilidad y a su capacidad para generar respuestas, dentro del marco de la disciplina que se enseña.
 - En algunos casos se observó una tendencia a dudar de si valía la pena por invertir tiempo en aprender a pensar mejor, ya que su medio no

lo demandaba y las perspectivas futuras de desempeño profesional, generadas por su contacto con el medio laboral, parecían confirmar esto como innecesario.

DEL MATERIAL DE ESTUDIO

- La bibliografía existente en la institución es escasa y los textos de apoyo no siempre se adecuan a la intención de este proyecto; en el caso de la asignatura currículum, el texto de apoyo contiene información reelaborada y al ser sintetizada por el autor, se pierde información importante para los alumnos. Los textos que dieron mejores resultados fueron los de fuente original.
- Los alumnos presentan, en general, poca familiaridad con las bibliotecas, desconocen aspectos importantes para su uso y al menor tropiezo abandonan la tarea o bien trabajan con material disponible no siempre adecuado.
- Las guías elaboradas y recopiladas constituyeron un apoyo que ayudó a los alumnos a organizar tanto la información como su propio proceso de pensamiento y sirvieron de base para que ellos produjeran más tarde sus propios apoyos.

DE LAS CONDUCTORAS

- El tiempo destinado a este tipo de investigación es insuficiente, en particular porque se requiere sistematizar información paso a paso.

- La evaluación del proceso en términos cualitativos, dada su complejidad, estaba contemplada como una fase de continuidad de la experiencia ya que requiere del apoyo de un especialista en esta materia. Es imprescindible considerar esta variable en experiencias futuras.
- No fue fácil manejar una experiencia aisladamente del contexto institucional y del diálogo académico. Ambos elementos habrían enriquecido el estudio y favorecido la creación de un contexto de apoyo, tanto para las conductoras como para los alumnos.

DIFICULTADES

Dado que toda experiencia ocurre en un contexto y que la situación personal y académica que presenta un alumno es producto de una historia de vida, el nivel de logros se vio interferido por diversos factores algunos de ellos institucionales, tales como la organización de actividades ajenas a la vida académica, la falta de recursos para reproducir materiales, la ausencia de material bibliográfico apropiado.

Otras interferencias provenían de la cultura académica de la Institución, como por ejemplo las clases mayoritariamente expositivas, el énfasis en la memorización, la falta de oportunidades de participación, la creencia que el profesor posee la verdad, el énfasis en buscar respuestas rápidas y breves a preguntas cerradas, la evaluación centrada en preguntas de alternativas, etc.

Algunas interferencias se producen por factores personales como el miedo al cambio, la falta de confianza en los propios conocimientos y habilidades, la desesperanza aprendida, una historia de fracasos anteriores, la falta y compromiso con la carrera elegida o con la Institución.

PROYECCIONES

Considerando las conclusiones del trabajo realizado y la necesidad de implementar los sistemas de formación de educadores, pensamos que esta es una opción válida para formar profesores con una actitud crítica y reflexiva ante la propia acción, seguros de sí mismos abiertos ante la posibilidad de la innovación basada en el conocimiento, y aportando soluciones creativas ante los problemas educativos.

Sin embargo, esta opción supone condiciones básicas para su implementación que creemos necesario especificar en lo siguiente:

- Actitudes positivas hacia el cambio.

Si la institución se cierra ante la posibilidad de la innovación en la formación de profesores y no promueve y apoya estas iniciativas, cualquier acción aislada, por exitosa que sea en el momento de realizarse, se pierde en el contexto de las clases expositivas y frontales.

Por otra parte, si los docentes, en general no valoran la posibilidad de desarrollar el pensamiento y la afectivi-

dad de sus alumnos, seguramente lo comunicarán en sus actitudes y esto influirá no sólo en la asignatura, sino en el contexto general de la formación.

- Clima afectivo de aceptación y respeto por otro.

Es imposible intentar tomar parte en la humanización de otros si antes no lo aceptamos y creemos en ellos. Una clase en la que no caben los errores, las preguntas, los puntos de vista opuestos, los sentimientos de las personas, la interacción, no puede intentar desarrollar el conocimiento y el afecto.

- Conocimiento profundo del contenido que se enseña y de su pertinencia en la formación profesional del educador.

El profesional que desarrolla una experiencia de este tipo debe conocer profundamente la estructura del conocimiento de la disciplina que enseña para poder tomar decisiones válidas respecto a qué es lo esencial, el núcleo y los principios básicos de su ciencia y estar consciente de cuáles son las destrezas intelectuales necesarias para adquirir, profundizar y utilizar el conocimiento que enseña.

De la misma manera debe estar consciente que su ciencia no está aislada del resto y que tiene sentido en la medida que se relaciona con la formación personal y profesional de aquel que se educa.

- Aquellos docentes que se incorporan a la experiencia deben tener

conciencia de las propias potencialidades cognitivas y afectivas, o estar abiertos a intentar una experiencia para descubrirlas y desarrollarlas.

- Es importante que, en un programa de desarrollo del pensamiento y la autoestima, se incorporen docentes de las diferentes áreas de formación interesados en este tipo de innovación, con el objeto de iniciar una experiencia que sea colaborativa, que relacione e integre distintas áreas del saber y sea congruente con el perfil de educador que intentamos formar.
- Ante la imposibilidad de que todos los profesores participen en esta tarea, se hace indispensable que aquellos que se mantienen al margen de ella, pero que atienden a los alumnos involucrados, se informen y colaboren en la entrega de información.
- Una tarea de este tipo supone invertir en las personas: formación y capacitación de equipos de trabajo, asignación de tiempos y recursos acordes con la tarea, cursos menos numerosos, materiales para alumnos, etc., en resumen, apoyo y valoración de la experiencia por parte de la autoridad que corresponda.

BIBLIOGRAFIA

1. **ALCALAY, L. Y SIMONETI, F. (1990):** «Objetivos fundamentos teóricos y características de algunos programas para enseñar a pensar: un estudio comparativo». *Revista Chilena de Psicología*, Vol. 11, N° 1.
2. **ARAUJO, MALVINA (1989):** «Desarrollo de habilidades lógicas en alumnos de Enseñanza Básica: un Programa de Filosofía para Niños». *Boletín de Investigación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile*, Vol. 7, N° 12.
3. **BEAS, JOSEFINA; MANTEROLA, MARTA; GAJARDO, ANA MARIA; SANTA CRUZ, JOSEFINA (1994).** «Capacitación de profesores para la innovación: una experiencia de entrenamiento en la enseñanza de destrezas intelectuales». *Boletín de Investigación, N° 9, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile*.
4. **BEAS, JOSEFINA; MANTEROLA, MARTA; GAJARDO, ANA MARIA; SANTA CRUZ, JOSEFINA (1992):** «La enseñanza de destrezas intelectuales a través del currículum escolar». *Neoduc*.
5. **BEAS, JOSEFINA; MANTEROLA, MARTA (1990):** «El desarrollo de la autoestima y el aprendizaje de destrezas intelectuales en el aula». Ponencia XIII jornadas de psicología educacional, Universidad Católica del Norte.
6. **BLACK, HOWARD Y PARKS, SANDRA (1992):** «Organizing Thinking, Graphic organizers. Book One y Book Two». *Midwest Publications, 1992*.
7. **BRANDEN, N. (1988):** «Cómo mejorar su autoestima» *Paidós*. Buenos Aires.
8. **BRIONES, GUILLERMO (1988):** «La evaluación Interactiva». Programa Interdisciplinario de investigaciones en educación.
9. **BRIONES, GUILLERMO (1988):** «Métodos y Técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales. Módulos 2 y 3». Programa Interdisciplinario de Investigaciones en educación.
10. **COOK, T. D. Y REICHARDT, CH. S. (1986):** «Métodos y cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa». Ediciones morata.

11. **COSTA, ARTHUR (1991):** «Developing minds. Vol. I and II. Association por supervisión and currículum development.
12. **COSTA, ARTHUR Y LOWERY, LAWRENCE (1989):** «Techniques for teaching thinking». Midwest Publications.
13. **ELLIOT, J. (1990):** «La investigación-acción en educación». Ediciones Morata.
14. **FEUERSTEIN, REUVEN (1980):** «Instrumental enrichment: an intervention program por cognitive modifiability». Scott, Foresman and Company.
15. **GOOD, R Y BROPHY, J. (1986):** «Psicología Educativa». Interamericana.
16. **GURNEY, P. (1988):** «Self-Esteem in children with special educational needs».
17. **HERSCH, REIMER Y PAOLITO (1984):** «El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg». Ediciones Narcea.
18. **HOWE Y HOWE (1977):** «Como personalizar la educación». Ediciones Santillana.
19. **JOYCE, BRUCE; WOLF, JAMES; CALHOUN, EMILY (1993):** «The self-renewing school». Association for Supervision and Curriculum Development.
20. **KEMMIS, STEPHEN Y McTAGGART, ROBIN (1988):** «Como planificar la investigación-acción». Editorial Laertes.
21. **KOLB, DAVID Y RUBIN, IRWIN (1977)** "Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos" Ediciones Castillo S. A.
22. **LIPMAN, MATTHEW (1978):** «Growing up with Philosophy». Temple University Press.
23. **MANTEROLA, MARTA; BEAS, JOSEFINA; GAJARDO, ANA MARIA; RODRIGUEZ, CONSTANZA; SANTA CRUZ, JOSEFINA (1991):** «La enseñanza de destrezas intelectuales a través de los contenidos instruccionales en alumnos de educación superior». Ponencia presentada al primer Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos Actuales en educación.
24. **MARZANO, ROBERT (1992):** «A different kind of classroom». Association for Supervision and Curriculum Development.
25. **MARZANO, ROBERT (1988):** «Dimensions of thinking». Association for Supervision and Curriculum Development.
26. **MARZANO, ROBERT Y OTROS (1992):** «Dimensions of learning». Association for Supervision and Curriculum Development.

27. **Mc. CLANDLESS (1981):** «Conducta y desarrollo del Niño».
28. **MUGNY, G. (1983):** «Psicología social del desarrollo cognitivo». Anthropolos.
29. **NICKERSON, RAYMOND Y PERKINS, DAVID (1987):** «Enseñar a pensar». Editorial Paidós.
30. **NOVACK, JOSEPH Y GOWIN, BOB (1988):** «Aprendiendo a aprender». Martínez Roca.
31. **PAPALIA, DIANE Y OLDS, SALLY (1981):** «Desarrollo Humano». Mc. Graw Hill, México.
32. **PERKING, DAVID; JAY, E., & TISHMAN, S. (IN PRESS):** «Beyond abilities: A dispositional theory of thinking». Merrill Palmer Quarterly.
33. **PERKING, DAVID Y SWARTZ, ROBERT (1989):** «Teaching thinking issues and approaches». Midwest Publications.
34. **PERRET-CLERMONT, A. (1984):** «La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprendiendo con los compañeros». Visor.
35. **PURKEY, WILLIAM (1970):** «Self Concep and school achievement».
36. **RATHS, SIMON Y HARMIN:** «El sentido de los valores y la enseñanza». Editorial UTEHA México.
37. **ROGERS, CARL (1979):** «On becoming a person». Paidós, Buenos Aires.
38. **SAGOR, RICHARD (1991):** «What projet LEARN reveals about collaborative action research». En: Educational Leadership.
39. **STENHOUSE, LAWRENCE (1984):** «La investigación y desarrollo del currículum». Ediciones Morata.
40. **SWARTZ, ROBERT Y PARKS, SANDRA (1992):** «Infusing critical and creative thinking into content instruccion». Midwest Publications.
41. **VILLARINI, ANGEL (1991):** «Manual para la enseñanza de destrezas del pensamiento». Proyecto de Educación Liberal Liberadora. Puerto Rico.
42. **WITTRUCK, MERLIN (1986):** «La investigación de la enseñanza II». Editorial Paidós.
43. **WOOLFOLK, ANITA (1989):** «Psicología Educativa». Prentice Hall, México.

ANEXOS

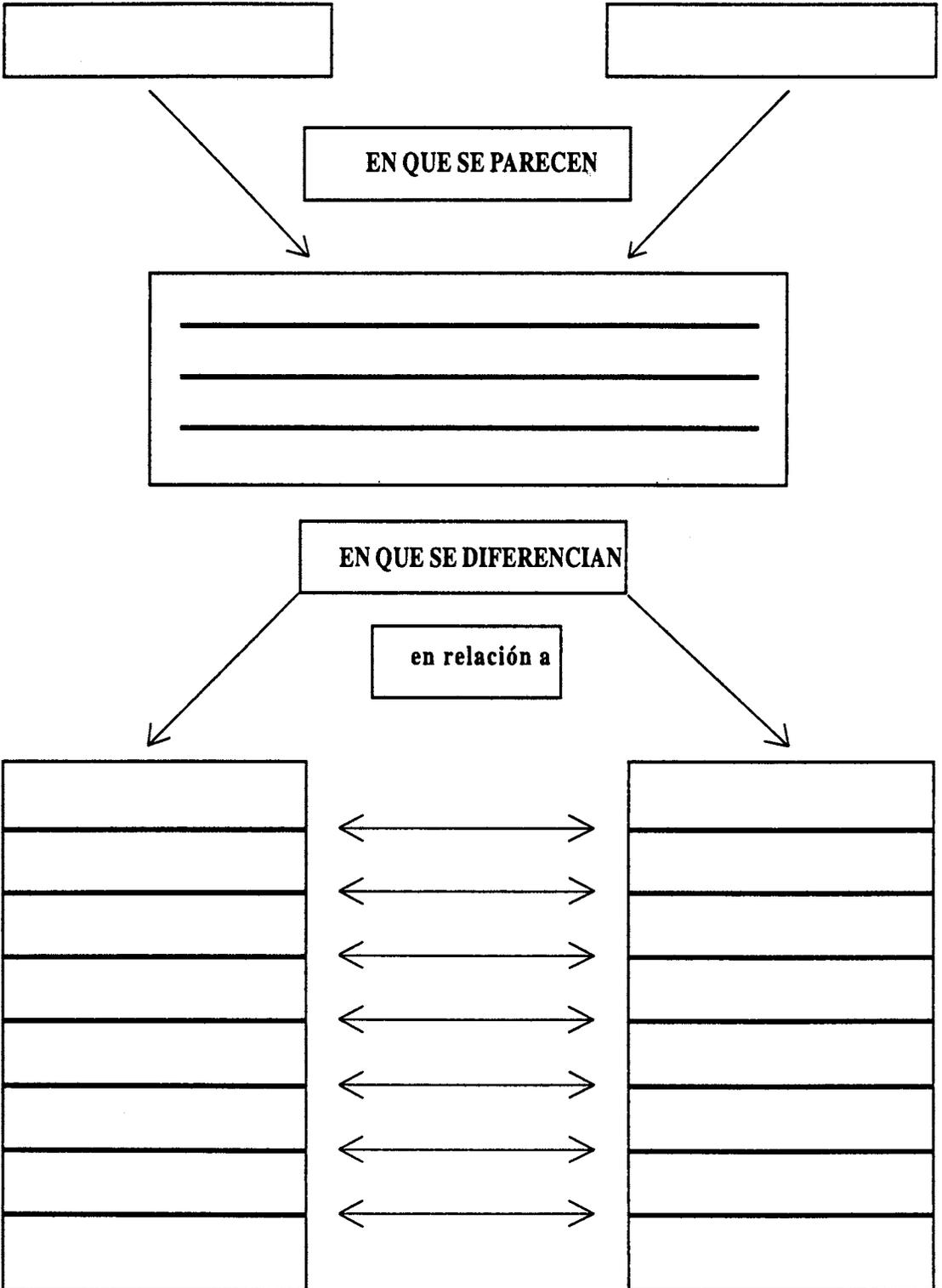
ANEXO 1

ESCALA DE APRECIACION

A continuación encontrarás algunas afirmaciones que describen conductas de alumnos universitarios. Marca frente a cada una si ésta corresponde a tu realidad como alumno, en general, frente a los cursos.

1. Manejo el contenido y el material que se enseña.
2. Manejo conceptos y principios básicos de las asignaturas.
3. Comunico ideas y sentimientos verbalmente en forma efectiva.
4. Trabajo en forma independiente.
5. Aplico mis conocimientos y recursos para solucionar problemas académicos y de la vida diaria.
6. Me intereso por las materias de estudio.
7. Puedo establecer relaciones claras entre las materias de estudio y mi vida profesional.
8. Me involucro fácilmente en actividades que me hacen pensar.
9. Tengo una actitud crítica ante la información que recibo en clases.
10. Puedo escuchar, sin criticar, las razones de otros.
11. Soy autocrítico.
12. Me responsabilizo por los resultados de mi aprendizaje.
13. Soy perseverante en mi aprendizaje, aún frente al fracaso.
14. Tengo una alta valoración de mi mismo (a) como estudiante.
15. Muestro seguridad cuando expreso ideas.
16. Participo fácilmente en actividades que me permiten la impresión de mis sentimientos.

COMPARACION



ANEXO 3

ORGANIZADORES GRAFICOS

LA COMPARACION

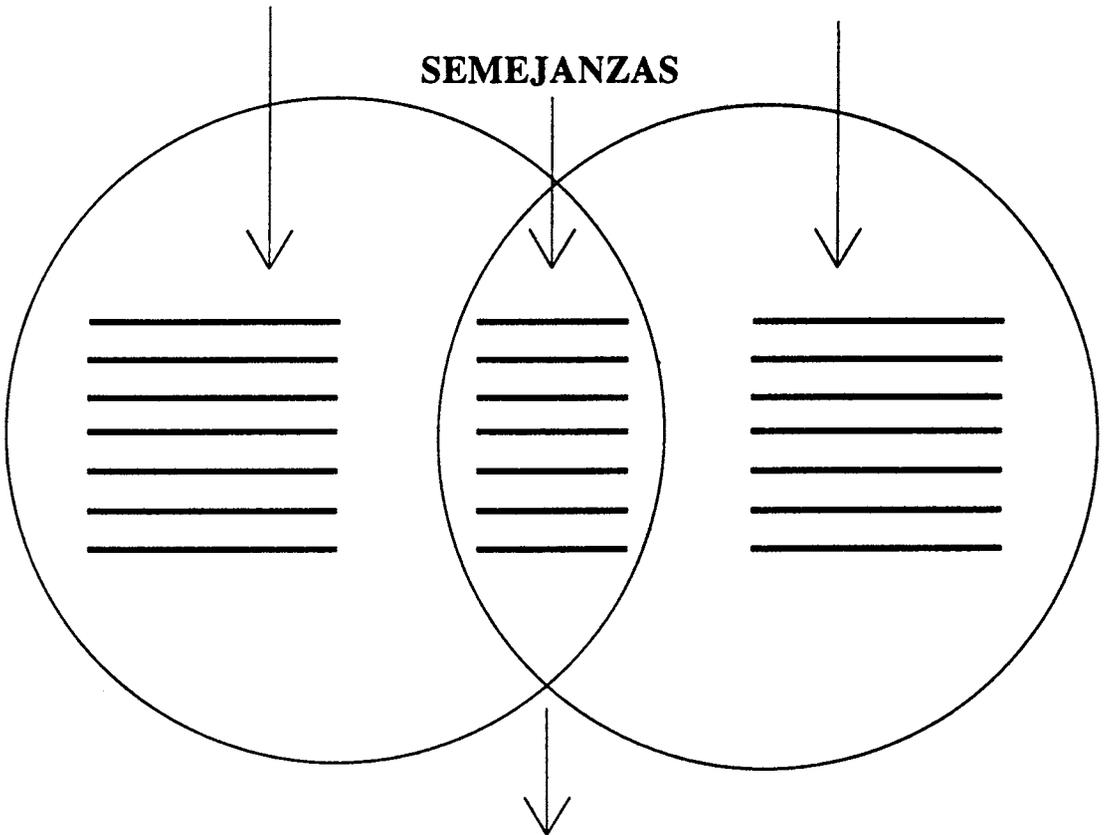
Comparar significa identificar semejanzas y diferencias entre entidades, para propósitos específicos.

**Las diferencias nos permiten contrastar:
dos o más conceptos, personas, cosas, etc.**

DIFERENCIAS

DIFERENCIAS

SEMEJANZAS



Las semejanzas ayudan a organizar la información tanto conocida como nueva, con el fin de establecer relaciones entre ideas, personas, cosas, etc.

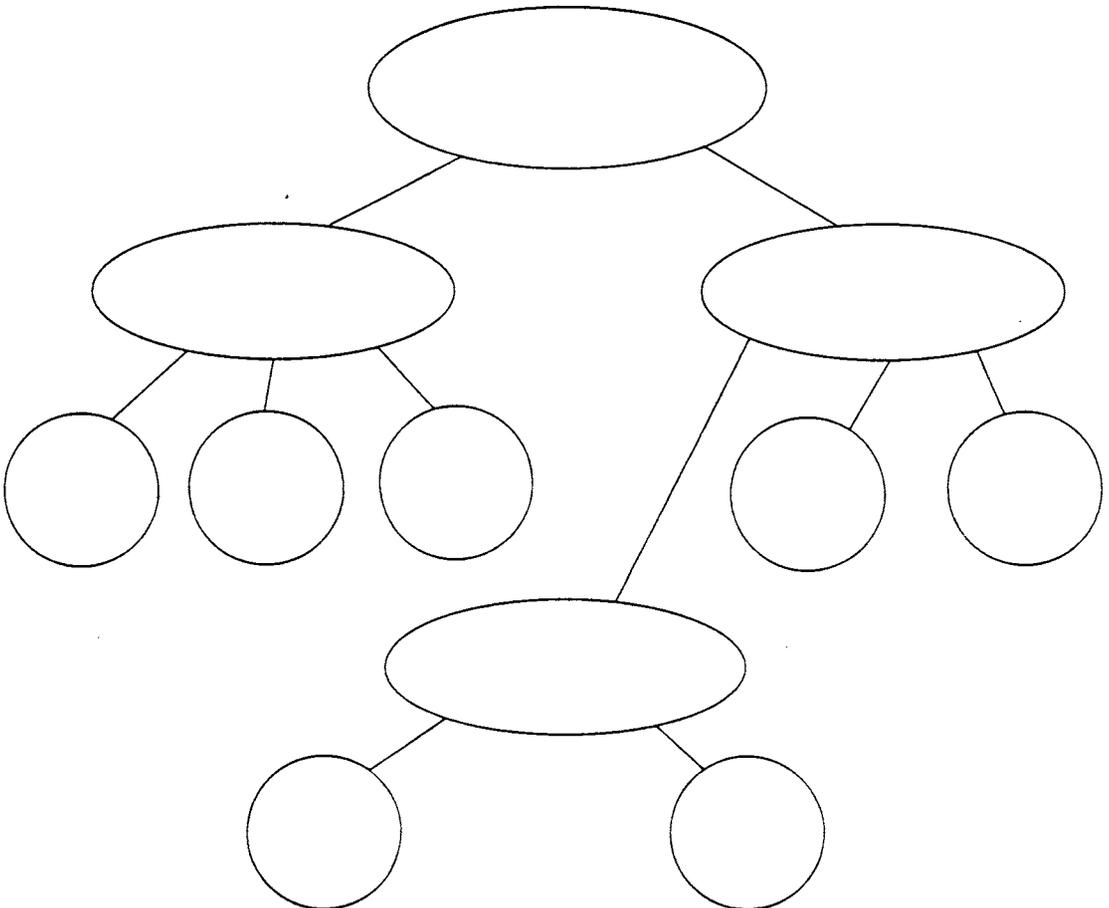
RED DE INFORMACION

Se usa para procesar información causal (causas de pobreza), establecer jerarquías (tipos de insectos), o procesos ramificados (el sistema circulatorio).

Para construir una red de información podemos utilizar preguntas claves ¿cuál es la categoría superior?: ¿cuáles son las categorías subordinadas?, ¿cómo están ordenadas?, ¿cuántos niveles existen?.

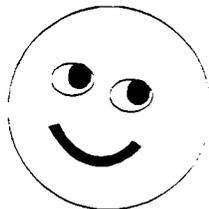
PASOS SUGERIDOS

- Leer atentamente el documento y determinar aspectos centrales de la información que provee el texto que se estudia (cuál es el tema central, a qué se refiere).
- Clasificar los aspectos, temas, elementos de acuerdo a un criterio (definirlo).
- Organizar las categorías en la red, como se señala en este ejemplo.

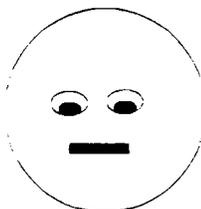


ANEXO 4.

AUTOEVALUACION DE LA COMPRESION



Entendí súper bien



**Parece que
hay ideas que
aun no entiendo
bien**



**Parece que
entiendo
muy poco**

Anota lo que te resulta difícil de la materia que estudiaste.

- Poder organizarlo en forma más comprensible pues generalmente me quedan las ideas muy sueltas.

Anota lo que tú crees que deberías saber antes de poder entender la teoría que estamos revisando.

Escribe lo que tú sientes respecto a lo que estamos estudiando.

- Me gusta mucho.
- Me siento bien pues aprendo cosas importantes para entender a los futuros alumnos.

Describe aquello que tú crees que has aprendido muy bien en esta asignatura.

- Aprendí lo que es aprendizaje.
- Aprendí a distinguir las teorías.
- Aprendí a darme cuenta como se pueden modificar conductas.

ANEXO 5

GUIAS PARA EL PENSAMIENTO CRITICO

LA INFERENCIA

Cuando inferimos, vamos más allá de la información disponible para identificar lo que razonablemente puede ser verdad. Por ejemplo, si sentimos olor a humo, nos preguntamos cuál puede ser el significado de éste. Entonces llenamos el vacío razonando que algo se está quemando. Hacer inferencia es inherente a la naturaleza, humana, sobre todo para su supervivencia.

La inferencia es una conclusión que va más allá de la evidencia sobre la cual se basa. Se extrae de la evidencia.

Al inferir, utilizamos conocimientos anteriores que se agregan a la información que estamos trabajando. Se establecen conexiones entre la nueva información y la preexistente, generándose una nueva organización con coherencia lógica.

Es importante aprender a hacer inferencias razonables y a juzgar si las inferencias que hacen los autores en un texto son adecuadas.

Muchas veces las personas hacen inferencias incorrectas, porque parten de falsos supuestos.

En términos filosóficos tradicionales, hacer inferencias se refiere en general a razonamientos inductivos o deductivos. El razonamiento deductivo es la habilidad para aplicar un principio o ideas existentes a una diversidad de casos particulares de manera lógica. El razonamiento inductivo se refiere a la capacidad para llegar a generalizaciones y afirmaciones lógicas basadas en observaciones o análisis de varios casos.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA REALIZAR INFERENCIAS

1. Identificar la información disponible sobre la situación que se está trabajando (Ej.: dibujo, descripción de una situación, premisas presentadas por un autor, etc.).
2. Identificar situaciones similares, relacionadas con la propia experiencia, con las experiencias de otros y con lecturas u otras evidencias sobre el tema.
3. Identificar conocimientos previos acerca del tema que puedan llevar el vacío de la situación actual.
4. Determinar si las situaciones son lo suficientemente parecidas a la que

se está trabajando, para garantizar que se esté infiriendo correctamente.

5. Hacer una inferencia, citando como apoyo la información de situaciones similares.

LA TOMA DE DECISIONES

Esta guía pretende ayudar a mejorar la calidad de tú pensamiento. Durante este semestre has aprendido algunas destrezas tales como: identificar la confiabilidad de la fuente, inferir y reconocer juicios de valor.

En esta oportunidad aprenderás a «tomar decisiones» en forma razonada en base a un texto en el que se presentan las teorías de Ausubel y Bruner.

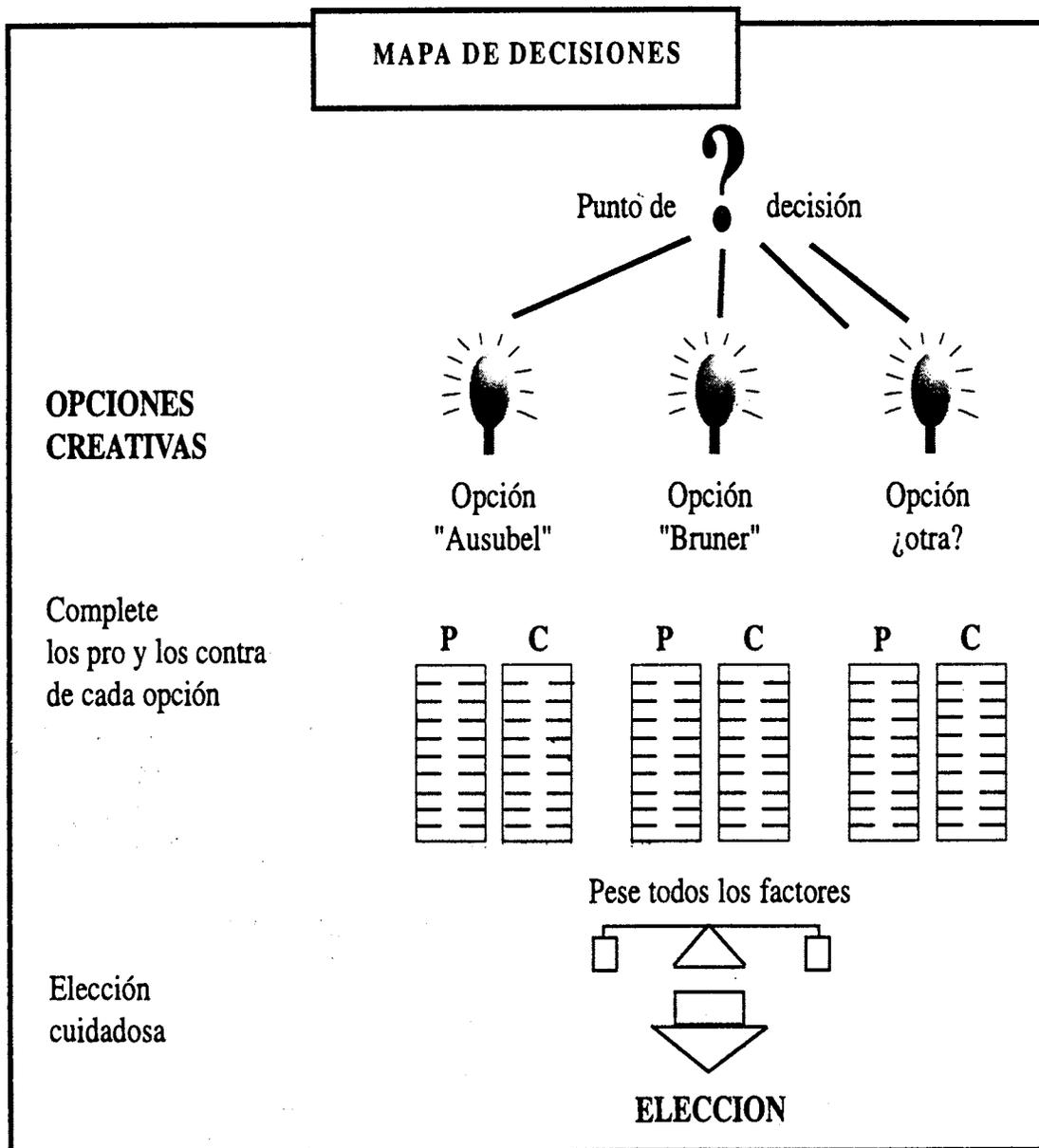
Sugerimos seguir las siguientes instrucciones:

1. Lee comprensivamente el texto «Enfoques cognitivos de la enseñanza», tomado de: Woolfolk y Mc Cune «Psicología de la educación para profesores».
2. Forma grupos de 4 ó 5 personas, en lo posible de especialidades afines.
3. Discute las siguientes preguntas, utilizando como apoyo el «mapa de toma decisiones» que aparece en la página N° 2.
 - A. ¿Cuál de los enfoques considera más apropiado para la enseñanza de tu disciplina?.
 - B. Fundamenta tu respuesta.
4. Para una adecuada toma de decisiones, es importante considerar lo siguiente:
 - Los «pro» y los «contra» pueden incluir conflictos de valores.
 - Las decisiones no deben obedecer a emociones y/o impulsos.
 - Los «pro» y los «contra» que tú has identificado pueden contener consecuencias que no has considerado.

MAPA DE LA TOMA DE DECISIONES

Prepárese

Enfoque su pensamiento
Piense la estrategia paso por paso.



- Reflexione:**
1. ¿Qué pasos siguió para tomar la decisión?
 2. ¿Cuál fue el paso más difícil?
 3. ¿Qué destrezas intelectuales utilizó en cada uno de los pasos seguidos?
 4. ¿Cómo mejoraría su trabajo la próxima vez?

ANEXO 6

MAPA CONCEPTUAL PROCESOS MENTALES

