

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Innovación en Educación

Incidencia del constructivismo social y el clima escolar en el Liceo del Valle

María Belén Arroyo Céleri

Tutor: Marlon Alexis Oviedo Oviedo

Quito, 2021



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, María Belén Arroyo Céleri, autor de la tesis intitulada “Incidencia del Constructivismo Social y el Clima Escolar en el Liceo del Valle”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Innovación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

28 de febrero de 2021

Firma: _____

Resumen

En toda sociedad la educación de sus miembros es de suma importancia, ya que en ella están enmarcadas las posibilidades de crecimiento y expansión a futuro del conglomerado humano del que es parte. De la calidad de dicha educación dependerán rasgos determinantes en la sociedad, el comportamiento de sus miembros, la concepción de paz, de colaboración y de desarrollo. En ese sentido, es imprescindible que se eduque a las nuevas generaciones con nuevos paradigmas, unos que le permitan encontrar opciones a los nuevos desafíos que plantea la vida en nuestro planeta, nuestra permanencia como especie en el mismo y el desarrollo de nuestras sociedades.

En este contexto la intención del presente trabajo es establecer el marco teórico que brindará a los alumnos el bagaje necesario de herramientas para poder desempeñarse en una vida en sociedad y cumplir con las demandas de ésta. Para ello, se detallan las características del constructivismo social que permitirá hacerlo, en combinación con las características del clima escolar que debe estar presente para que dicho constructivismo se pueda desarrollar.

Posteriormente se realiza un estudio de caso en el séptimo grado de la Unidad Educativa Liceo del Valle, que ha implementado el Programa de Escuela Primaria de la Organización Bachillerato Internacional, con la finalidad de analizar las percepciones de los miembros de la comunidad: alumnos, docentes y autoridades; y contrastar dichas percepciones con la teoría constructivista social y de clima escolar nutritivo.

Finalmente se analizan los resultados de la investigación, se concluye en función de que tan alineada está la institución con el marco teórico planteado y se emiten recomendaciones para continuar reforzando la práctica docente en la institución.

Palabras clave: constructivismo social o sociocultural, clima escolar, sujeto constructor, entorno escolar

En memoria de mi querido papá: Jorge Leonardo Arroyo Cabrera
A mi madre Soraya Célleri, por su ejemplo incansable y su motivación para ser mejor
cada día.

A mi abuela Azucena Zurita, por las palabras de aliento.

A mi esposo Juan Pablo Villamarín, por la paciencia y comprensión.

A mis amados hijos Doménica y Tomás, por ser el motor de mi superación y por su
comprensión frente a mis horas de ausencia.

Agradecimientos

Gracias a la vida por darme la oportunidad de continuar mi camino de aprendizaje y superación personal. Gracias a mis hijos Tomás y Doménica por la comprensión de mis ausencias, por todos los partidos que no pude asistir, las tareas que no pude guiar, las vacaciones que tuvimos que estar en casa y los paseos a los que no pude acompañarlos.

Gracias a mi pareja, mi esposo Juan Pablo, por la empatía y comprensión frente a mis responsabilidades y mi obsesiva dedicación, gracias por llenar espacios que dejé en nuestra vida familiar y estar con nuestros hijos cuando no pude y nos necesitaban. Gracias por apoyar mi pasión por enseñar y mi avidez por aprender.

Gracias a mi madre Soraya y mi Lita por ser mi soporte y alentarme cuando me daba por vencida, gracias por confiar en mí más de lo que yo misma lo hacía en determinados momentos, gracias por cuidar de mis niños cuando no pude estar, gracias por siempre estar para ellos. Gracias Pato por estar siempre presente con mis hijos cuando yo no pude, gracias por ser más que un abuelo para ellos.

Gracias a mi padre Jorge por ser el ejemplo de aprendiz, de excelencia y continua superación, sé que desde donde estés estarás orgulloso de que continúe mi camino de aprendizaje.

Gracias al Liceo por abrirme las puertas para la realización de la investigación, por la transparencia y por esa cultura de mejora continua que ha forjado mi profesionalismo.

Gracias mi tutor Alexis por la guía continua y la paciencia.

Tabla de contenidos

Introducción.....	15
1. El contexto de la investigación.....	15
2. Importancia de la investigación.....	19
3. El problema a investigar.....	21
4. Orientaciones Teóricas	21
4.1. El constructivismo con énfasis social.....	22
4.2. El clima escolar	24
5. Objetivos	25
5.1. Objetivo General	27
5.2. Objetivos específicos.....	27
6. Metodología	27
Capítulo primero Orientaciones teóricas	31
Introducción.....	31
1. El constructivismo.....	31
1.1. Tipos de constructivismo que apoyan la propuesta psicopedagógica	34
1.1.1. Constructivismo psicogenético	34
1.1.2. Constructivismo cognitivo	35
1.1.3. Constructivismo social o sociocultural	36
1.2. El constructivismo con énfasis social en el aula	38
1.2.1. ¿Quién construye?	43
1.2.2. ¿Qué construye?	44
1.2.2.1. Tipos de contenidos: factual, conceptual, procedimental y actitudinal.....	45
1.2.3. ¿Cómo construye?	46
1.2.3.1. Zona de desarrollo próximo: conocimientos previos, material y motivación.	47
1.2.3.2. Evaluación	48
1.2.3.3. Organización espacio-temporal y curricular	49
2. El clima de aula	50
2.1. Características de un clima de aula nutritivo	52
2.1.1. Relación estudiante - docente.....	52
2.1.2. La convivencia	53

2.1.3.	La organización	54
Capítulo segundo Investigación de campo		57
1.	Contexto metodológico	57
1.1.	Diseño de la investigación.....	58
1.2.	Escenario de la investigación	61
1.3.	Informantes claves.....	62
2.	Análisis de datos.....	65
2.1.	Categorización.....	66
2.1.1.	Constructivismo social	67
2.1.1.1.	¿Quién construye?	67
2.1.1.1.1.	Sujeto constructor.....	68
2.1.1.1.2.	Motivación: Sentido y significatividad	70
2.1.1.2.	¿Qué construye?	71
2.1.1.2.1.	Conceptos, hechos, procedimientos y actitudes	71
2.1.1.3.	¿Cómo construye?	76
2.1.1.3.1.	Zona de desarrollo próximo: conocimientos previos	76
2.1.1.3.2.	Zona de desarrollo próximo: motivación e interés.....	78
2.1.1.3.3.	Zona de desarrollo próximo: material	80
2.1.1.3.4.	Evaluación	83
2.1.1.3.5.	Organización espacial	86
2.1.1.3.6.	Organización temporal	89
2.1.1.3.7.	Organización curricular.....	91
2.1.2.	Clima de aula nutritivo	93
2.1.2.1.	Relación estudiante docente	95
2.1.2.2.	La convivencia	97
2.1.2.3.	Organización física.....	98
2.1.2.4.	Organización: pertinencia y relevancia	99
3.	Consideraciones finales.....	100
Conclusiones y Recomendaciones		103
1.	Conclusiones	103
2.	Recomendaciones.....	106
Obras citadas.....		109
Anexos.....		113
Anexo 1: Carta solicitud estudio		113

Anexo 2: Entrevistas.....	114
Anexo 3: Carta Autorización padres de familia	119

Introducción

1. El contexto de la investigación

En un entorno conflictuado por el rol que debe cumplir la escuela en la sociedad actual se han encontrado varias opciones que dicen aplacar el problema y brindar altos estándares de calidad a la escuela. En el contexto local existen opciones como la certificación de calidad de los procesos escolares (Servicio de Acreditación Ecuatoriano 2018), innovaciones metodológicas y certificaciones internacionales, que pretenden avalar la calidad educativa en los diferentes centros educativos.

En el presente estudio de caso se hará un análisis crítico de la opción que la Unidad Educativa Liceo del Valle ha tomado con la finalidad de mejorar la calidad educativa para reforzar su compromiso con la educación integral, a la vez que le ha permitido ubicarse en una posición competitiva respecto de otras instituciones del sector. Para dicho análisis es importante hacer una descripción de la institución y la comunidad educativa en la que se desempeña, establecer los parámetros teórico-pedagógicos con los que se contrastará la práctica del Liceo y posteriormente realizar la investigación como tal para recoger percepciones de sus miembros.

La Unidad Educativa Liceo del Valle nace con noventa estudiantes en septiembre de 1991, como una iniciativa de un grupo de familias residentes en el Valle de los Chillos que, tras buscar infructuosamente una educación de calidad para sus hijos en el sector, deciden emprender como una fundación cuya finalidad sea la de brindar un servicio educativo de calidad. Varias experiencias, aciertos y desaciertos, intentos fallidos y otros exitosos, discusiones y acuerdos, tuvieron como hito significativo la primera promoción de bachilleres de la institución egresada en julio de 1996. Desde entonces el perfil del estudiante, para las autoridades del colegio, se destaca por su nivel de criticidad y camaradería, se los identifica como cuestionadores de su entorno, ávidos lectores y solidarios.

La institución ha mantenido índices de crecimiento conservador pero constante. En tanto al tipo de educación percibida por la comunidad, según lo expresan los alumnos egresados (Liceo del Valle 2016), relacionan al Liceo con una educación holística e integral, en tanto más allá de conocimientos y habilidades académicas desarrolladas, tienen la sensibilidad de preocuparse por los seres humanos que conforman su contexto inmediato y son empáticos frente a situaciones de su entorno.

Las familias que conforman la comunidad educativa del Liceo pertenecen en su mayoría a clases socio económicas acomodadas que varían desde el estrato medio al medio alto. La oferta educativa del Valle de los Chillos enfocada en este estrato socioeconómico es numerosa, por lo que desarrollar un elemento diferenciador se considera de importancia significativa. Es por ello, que la percepción de la comunidad ha sido una característica relevante para la evolución que ha tenido la institución, en tanto debe incluir en su oferta educativa elementos diferenciadores tales como el aprendizaje de una lengua adicional a la materna y el tratamiento personalizado a estudiantes y padres.

La estructura organizativa del colegio y el trato próximo, hasta familiar de sus miembros, ha influido en que las familias sean muy cercanas a la labor educativa y estén bastantes familiarizadas unas con otras, así como también con docentes y autoridades. Esta particularidad ha permitido que varios estudios se desarrollen con apertura y sin dificultad, lo que se considera una fortaleza para realizar la investigación, factor que debe ser tomado en cuenta en lo que se refiere al aspecto metodológico de la misma.

En un marco de autoevaluación de sus resultados, el Liceo del Valle toma la decisión de optar por una certificación internacional que avale el tipo de formación que se otorga a los estudiantes. Tras un largo proceso de preparación y cambio, la institución consigue la certificación de Bachillerato Internacional para el Programa del Diploma en junio de 2009. La rigurosa implementación de dicho programa hizo, año a año, evidente que las habilidades que necesitan los estudiantes para desenvolverse exitosamente en el Diploma no es algo que se pueda desarrollar a plenitud únicamente en los últimos cursos del bachillerato, por lo cual en el 2013 se toma la decisión institucional de implementar los programas de años inferiores y a partir de ese momento la institución entra en un proceso de preparación para las certificaciones del Programa de Escuela Primaria PEP y el Programa Años Intermedios PAI. El colegio cuenta al momento con las tres certificaciones, que abarcan la educación preescolar, básica elemental, media y superior, así como en el bachillerato.

El Programa de la Escuela Primaria o PEP es una propuesta relativamente reciente que comprende desde la educación inicial, pasando por la básica elemental y culminando con la básica media. El PEP (por sus siglas) propone lograr aprendizajes significativos, en el marco del aprendizaje conceptual y de indagación, por parte de los estudiantes de 3 a 12 años, a la vez que promueve el desarrollo de habilidades que faciliten su desempeño en la sociedad. Dentro de este marco referencial la calidad educativa se manifiesta en la motivación de los alumnos por aprender, en lograr que gestionen su

conocimiento, que aprendan a vivir en sociedad en el contexto de ser ciudadanos del mundo y adquieran las competencias, habilidades, actitudes y atributos necesarios para desenvolverse en la vida académica, personal y posteriormente laboral.

En la sección básica elemental y media, la implementación del programa ha involucrado grandes retos en diferentes aspectos tales como: de infraestructura, profesionales, logísticos y curriculares. En lo que se refiere a la infraestructura física se han realizado inversiones en mobiliario, recursos bibliográficos, implementos tecnológicos y remodelación de espacios como la biblioteca.

A nivel de desarrollo profesional el esfuerzo ha requerido capacitaciones docentes que permitan un cambio de paradigma, así como el desarrollo y modelado de actitudes y atributos requeridos para reflejar el perfil que se debe desarrollar entre los miembros de la comunidad. El acompañamiento y apoyo ha sido constante para lograr que el cambio de paradigma se lleve a cabo y sea aplicable en su labor del día a día.

En el aspecto logístico se necesitó hacer ajustes significativos en cuanto a la distribución y organización de las clases tanto en el ámbito físico como temporal, así como también en la asignación de maestros para cada uno de los grados. En lo que se refiere a la distribución y organización física y temporal, se puede evidenciar que se han reorganizado físicamente todas y cada una de las clases en pequeñas estaciones de trabajo que permiten el trabajo colaborativo entre estudiantes, dejando atrás las filas de escritorios y el trabajo individual; se han incluido también carteleras en calidad de paredes interactivas que dan vida a las aulas y presentan un entorno que favorece el aprendizaje. A nivel temporal, se ha reestructurado el horario de tal manera que se asignen grandes bloques temporales que permiten la profundización de temas de estudio entrelazados en la denominada unidad de indagación, tanto para maestros de aula, como para especialistas (docentes de lengua adicional, arte, danza, teatro, deportes y música) de acuerdo a la carga horaria de cada uno. En este sentido, ha sido importante también la asignación de un maestro por aula que cubre las cuatro asignaturas principales en español (matemática, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua) para lograr traspasar las barreras disciplinarias y englobar el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Finalmente, se han enfrentado retos curriculares en cuanto se modificó la organización curricular como tal, la planificación, la metodología y la evaluación. La variante en la organización curricular ha requerido, no solo la inclusión y distribución de los contenidos de la malla curricular nacional en las diferentes unidades de indagación

enmarcadas en los seis temas transdisciplinarios, sino también la inclusión de contenidos adicionales que faciliten la comprensión de las diferentes unidades.

A nivel de planificación, se requiere una planificación inversa que parte del resultado que se desea obtener mediante cada unidad de indagación y determina la estrategia necesaria para llegar a establecer cada paso a seguir en cada unidad, tomando en cuenta el análisis de conocimientos previos. La planificación se desarrolla en el marco de una unidad de indagación, mediante un proceso de reflexión colaborativo, el cual vincula a todos los docentes de todas las disciplinas, cada uno desde su propia perspectiva en función de la asignatura que dictan. En este contexto se debe contemplar también la comprensión conceptual necesaria que se va a desarrollar con cada uno de los grupos para lograr el objetivo propuesto. Dentro del proceso de planificación, se ha incorporado también un eje adicional que se refiere a la integración en tanto la diversidad cognitiva y estilos de aprendizajes de los alumnos en cada aula. Este proceso se enmarca en contemplar las fases a las que los alumnos pertenecen, dichas fases representan los niveles de logro que los estudiantes deben desarrollar en cada asignatura, es así que, pasa a ser responsabilidad de los docentes planificar actividades de dificultad variada acorde a las habilidades desarrolladas y por desarrollar de cada uno de los estudiantes. Este manejo de la diversidad solo ha sido posible debido a la supresión de gran parte de los libros de texto ya que se considera que no solo limitan el alcance de los conocimientos, sino que brindan una sola perspectiva de los temas de estudio y una sola forma de realizar las actividades propuestas. En este sentido parte importante de la planificación también la conforman la planificación, y posterior elaboración, de las hojas de trabajo necesarias para desarrollar cada unidad de la manera más adecuada.

A nivel metodológico se ha realizado un giro hacia la indagación estructurada y profunda, transdisciplinaria y de enfoque conceptual, mediante el uso de metodologías activas y la integración de herramientas tecnológicas en el aula, lo que ha implicado dejar de lado el protagonismo de la clase magistral e incorporar herramientas de las neurociencias y rutinas de pensamiento para conectar directamente con el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de la institución. Ello ha permitido romper las barreras disciplinarias en gran medida y visibilizar la relevancia de conectar los conocimientos a través de marcos conceptuales generales. En el contexto de la indagación el niño puede desarrollar su curiosidad y explorar temas de interés, con el refuerzo permanente de rutinas de pensamiento que dan cabida a la reflexión, metacognición y el pensamiento crítico.

En cuanto a la evaluación se ha modificado la concepción meramente numérica de la misma, reemplazándola por un proceso más reflexivo, que aporta a la mejora del desempeño de los estudiantes. Es así que, se parte de una sistemática evaluación de conocimientos previos a través de instrumentos como los denominados continuos o la tabla SQA. Los continuos son juegos de imágenes secuenciales, que muestran el desarrollo de un proceso en el cual el niño, mediante una autoevaluación, debe ubicarse en una de las imágenes que corresponda al nivel de desarrollo de sus conocimientos o habilidades respecto del tema de estudio. Por otro lado, el SQA se refiere a una autoevaluación en donde el niño plasma al inicio de cada unidad lo que sabe, lo que quiere saber y al finalizar la unidad registra lo que aprendió respecto de dicha unidad. Estos instrumentos permiten al docente establecer lo que los niños conocen acerca de la unidad de indagación y es a partir de dichos conocimientos que los docentes planifican y desarrollan la unidad misma. El uso de este tipo de herramientas, de la reflexión, y de la autoevaluación, no solo permite el desarrollo de habilidades de pensamiento, entre ellas el pensamiento crítico, sino que le permite al estudiante reconocer cómo aprende y profundizar en cuanto a la metacognición.

La evaluación cuantitativa si bien es cierto aún se mantiene con la finalidad de cumplir normas ministeriales, ha pasado a un segundo plano, ya que se prioriza la evaluación cualitativa, la retroalimentación constante, la reflexión acerca del trabajo realizado en calidad de autoevaluación y la coevaluación entre miembros de un mismo grupo o clase. Ello ha permitido que disminuyan los niveles de competitividad entre los estudiantes, fortaleciendo así los lazos de solidaridad y empatía entre los miembros de cada grupo, y modificando la concepción punitiva del error hacia una de oportunidad de mejora.

Es así que, para el Liceo la búsqueda por una mejora en la calidad de la educación que ofrece a la comunidad, ha significado optar por una certificación internacional como la del BI, la cual ha requerido cambios significativos en varios ámbitos, una inversión económica considerable y años de preparación por parte del cuerpo docente y de liderazgo.

2. Importancia de la investigación

Es preciso realizar un análisis a la propuesta que el Liceo del Valle ha optado por implementar en sus esfuerzos por mejorar la calidad educativa, y revisar con ello si efectivamente este enfoque permite dar firmes pasos para lograr una educación

constructivista en sociedad; ya que una propuesta que logre cumplir con las características del constructivismo requiere un espacio de reflexión que permita replantear la educación tradicional, en este caso la educación básica elemental y media.

En este sentido cabe preguntarse ¿qué es lo que esperamos de la escuela? Sin duda la escuela debería ser la responsable por sembrar en los estudiantes esa semilla que les permita aprender a conocer (Delors 1994, 91-103), sentirse motivados por hacerlo, conectar los conocimientos entre sí y aprender a convivir en sociedad respetando la diversidad como una ventaja para el desempeño conjunto en un contexto donde paradójicamente los medios de comunicación y las tecnologías acortan distancias, pero aíslan a los seres humanos.

En ese sentido, el propósito del presente estudio se centra en analizar la validez de una propuesta en sí misma, más que analizar hacia quien va dirigida dicha propuesta educativa (sin restar importancia a lo que ello significa). Esto, determina un nuevo camino que podría devolver la esperanza idealista de que se puede educar de otra manera. Esa nueva forma de hacerlo permite el florecimiento de aspectos impensables bajo una propuesta tradicional y es una semilla para el cambio en la educación aplicada al aula.

Su importancia es mayor aún en un país como el Ecuador, que si bien es cierto tiene grandes brechas sociales y económicas entre su población, constituye el segundo país en América con mayor número de colegios públicos certificados 199 (Bachillerato Internacional 2019) en el programa del diploma DP. Los programas de la organización Bachillerato Internacional (IB) a través de la asociación con el gobierno ecuatoriano han roto el esquema de que este tipo de educación no está disponible para los estratos bajos de la población en los países en vías de desarrollo. Si bien es cierto hasta el momento ninguna institución estatal pone a disposición de la oferta educativa pública el PEP, la estrecha relación existente entre el Ecuador y el IB da cabida a que en un mediano plazo pueda estar disponible para, al menos, parte de la población.

Este estudio es también importante debido a que, desde la perspectiva académica, muy poco se ha analizado el tema a nivel local, en contraste con los más de una decena de estudios particulares a nivel mundial sobre el programa. Esto muestra que hay mucho por hacer en cuanto a investigación sobre este tipo de educación en el país.

Para la institución es importante también conocer las percepciones de los miembros de la comunidad, especialmente de sus estudiantes, en tanto se ha dado un giro considerable en su concepción educativa más que nada en la práctica como tal. Por ello,

este estudio de caso le permitirá reforzar aquello que lo merezca y tomar correctivos de ser el caso.

Desde esta perspectiva, saber la medida en el que el clima escolar positivo se muestra en la institución es relevante en tanto se busca identificarlo desde su concepción como un aspecto determinante para estudiar las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa.

3. El problema a investigar

Los profundos cambios que han ocurrido durante el proceso de implementación en el Liceo han redefinido los roles de los integrantes de la comunidad educativa en su conjunto: alumnos, docentes, currículo, organización de los espacios físicos y temporales. Esta dinámica interacción ha afectado, sin lugar a dudas, la labor educativa en general. Sin embargo, de ello, el reestablecer esquemas metodológicos tradicionales ha sido tal vez la parte que más ha costado transformar. Los cambios han sido direccionados a concebir al estudiante como el centro activo del proceso educativo y a transformar el rol del docente en un facilitador y mediador, responsable de diseñar experiencias de aprendizaje, en interacción con el medio, de tal modo que se brinde al estudiante la posibilidad de construir significados, establecer la atmósfera adecuada para que el estudiante gestione su propio conocimiento en compañía del otro, apoyándose en el otro y tolerando diferencias.

A pesar de que ya son más de seis años desde el inicio del proceso de implementación y debido a que la escuela tradicional ha echado raíces muy profundas, el desterrar antiguas prácticas autoritarias y conductistas ha sido una tarea que podría ser catalogada como casi titánica. Esta tarea presenta más impacto en unos grados que en otros, por lo que es importante saber si los cambios promovidos afectan realmente la práctica educativa y al aula en sí misma. De no hacerlo el Liceo caería en el mismo error de otras instituciones educativas, que asumen como reales aspectos que no representan a cabalidad aquello que ocurre en el aula.

Por todo lo previamente planteado es importante cuestionarse si se está aplicando efectivamente el constructivismo social en las aulas del Liceo del Valle.

4. Orientaciones Teóricas

Para el estudio del problema a investigar se han desarrollado las siguientes orientaciones teóricas: el enfoque constructivista y el clima escolar. Estas orientaciones

teóricas permitirán analizar la práctica del Liceo bajo el lente de los elementos que conforman el constructivismo, así como las variables consideradas relevantes para un clima escolar nutritivo, óptimo para el apropiado desarrollo del constructivismo social. Estas dos orientaciones teóricas al ser complementarias, explican un apropiado desarrollo del constructivismo enmarcado en un clima de aula congruente con este desarrollo.

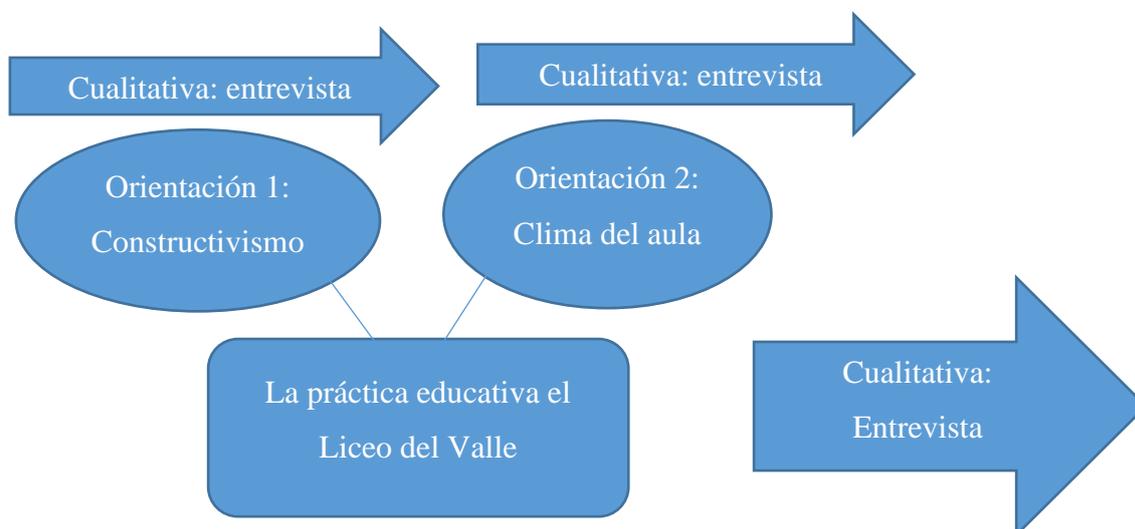


Figura 1. Resumen orientación e instrumento
Fuente y elaboración propias

4.1. El constructivismo con énfasis social

Al analizar el proceso de cambio del Liceo y contrastarlo con la teoría pedagógica se puede deducir que el enfoque que trata de reproducir la institución se identifica con esta concepción del constructivismo:

La idea que mantiene que el individuo —,tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (Carretero 1997, 41)

Si se parte de la idea generalizada de que existen varios constructivismos y varios criterios para clasificarlos, para el presente estudio se tomará en cuenta tres enfoques constructivistas: psicogenético, cognitivo y socio cultural (17-36). Al partir de que “la idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde la concepción piagetiana de un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social donde la interacción con los demás a través del lenguaje es muy importante” (Bernheim Tünnermann 2011, 25).

La concepción piagetiana denominada también psicogenética es considerada el pilar básico sobre el cual se desarrolla el constructivismo y se define como “un modelo explicativo y metodológico sui generis para explicar la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento, situándose sobre todo en el interior del sujeto epistémico” (Díaz-Barriga 2002, 29). Esto se pone en evidencia durante las diferentes etapas de desarrollo de los individuos en estrecha relación con el proceso de aprendizaje que éstos son capaces de realizar.

Por otro lado, el constructivismo cognitivo representado por Ausubel “postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (35), por lo cual los esquemas mentales construidos por el sujeto que aprende van estructurando su conocimiento para lograr un aprendizaje significativo “que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (39).

Mientras que, el enfoque socio cultural propuesto por Vygotsky enfatiza en el rol que la sociedad y la cultura ejercen sobre el aprendiz lo que “en el terreno educativo, se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares” (29). Vygotsky además, desarrolla la idea de la zona de desarrollo próximo concebida como “la distancia ente el nivel real de desarrollo (capacidad de resolver independientemente un problema) y el nivel de desarrollo potencial (aquel que visualiza cuando el niño resuelve problemas guiado por un adulto o como producto de la colaboración de otro compañero más competente)” (Bouzas 2004, 41) y se redefine el rol del docente y del compañero en el proceso de aprendizaje.

Si bien cada enfoque constructivista presenta características diferenciadoras, en realidad desarrollan ideas complementarias en determinados aspectos, por ello es importante destinar una parte de la investigación para describir y aclarar las dimensiones que se consideran relevantes para el estudio en función de los rasgos de la práctica educativa del objeto de investigación: la básica elemental y media de la Unidad Educativa Liceo del Valle. Dichas dimensiones se enfocarán entonces en los roles que el alumno, el docente, el medio y el contenido deben cumplir bajo una concepción constructivista.

Un elemento fundamental para establecer el marco constructivista con el que se realizará el contraste de la práctica de la institución es la concepción constructivista de Cesar Coll (sin perjuicio de utilizar otros autores en el proceso) quien integra, según el criterio de varios autores como Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, a las tres

corrientes del constructivismo: psicogenética, cognitiva y sociocultural. En ellos se toma en cuenta las etapas de desarrollo del individuo, así como la concepción del aprendizaje significativo dentro de un contexto escolar donde el docente y los compañeros de clase tienen un rol activo y son elementos fundamentales para la construcción del conocimiento, lo cual brinda un acercamiento real a la vivencia en el aula. El análisis de esta orientación aplicada al estudio motivo de esta investigación, permitirá conocer si es que los elementos que constituyen este tipo de constructivismo están presentes en la práctica del Liceo.

4.2. El clima escolar

Para complementar la orientación teórica que otorga el constructivismo y debido a que “los niños adquieren un conocimiento cotidiano por medio de su relación con el medio, las conversaciones con los docentes, los padres, juegos y otros roles que todos los días cumplen” (Segura Castillo 2005, 5) se considera relevante que se incluya una segunda orientación teórica desde la cual se analiza el clima escolar ya que “el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento académico de los alumnos, que la que tendrían los recursos materiales, la política escolar o los recursos personales” (Aron, Milicic y Armijo 2012, 804). Además, el óptimo desarrollo de un clima de aula favorable colabora positivamente al constructivismo social.

Para hacerlo es pertinente realizar un primer acercamiento a la definición de clima escolar como

La percepción que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar de cómo es la institución en la que está inserto, que incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar, tipo de convivencia y características de los vínculos existentes (804).

Por ello las dimensiones sobre las que se construyen las percepciones están directamente relacionadas con los docentes, los pares y el entorno escolar tanto en aspectos organizativos como las condiciones físicas que se presentan, con énfasis particular en las relaciones y vínculos existentes entre integrantes.

En cuanto al tipo de clima escolar que puede existir en las instituciones escolares, parece haber un consenso (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado 2006, 193-219) respecto a que éste puede ser positivo, abierto o nutritivo; mientras de cumplir otras características puede ser considerado negativo, cerrado o tóxico. Para la presente investigación la descripción teórica se enfocará en el clima escolar positivo, nutritivo o

abierto debido a que es el que otorga las características idóneas para el fortalecimiento del constructivismo con énfasis social en tanto dicho entorno manifiesta cercanía entre el docente y el alumno, entendida como una proximidad que facilita el aprendizaje a través de un continuo contacto visual, un lenguaje inclusivo y claro, así como también una actitud entusiasta (Moreno Madrigal , y otros 2011, 70-84). La sana convivencia entre pares también conforma un clima escolar positivo, con un especial énfasis en que la escuela debe ser un espacio sin violencia que permita el desarrollo cognitivo de sus integrantes (Treviño, Place y Gempp 2012).

5. Objetivos

Para determinar los objetivos es necesario una reflexión sobre la aplicabilidad de las orientaciones teóricas sobre el tema de estudio, para que a raíz de un análisis del tipo de relación que se establece, postular los objetivos de la investigación en relación a cada orientación teórica planteada.

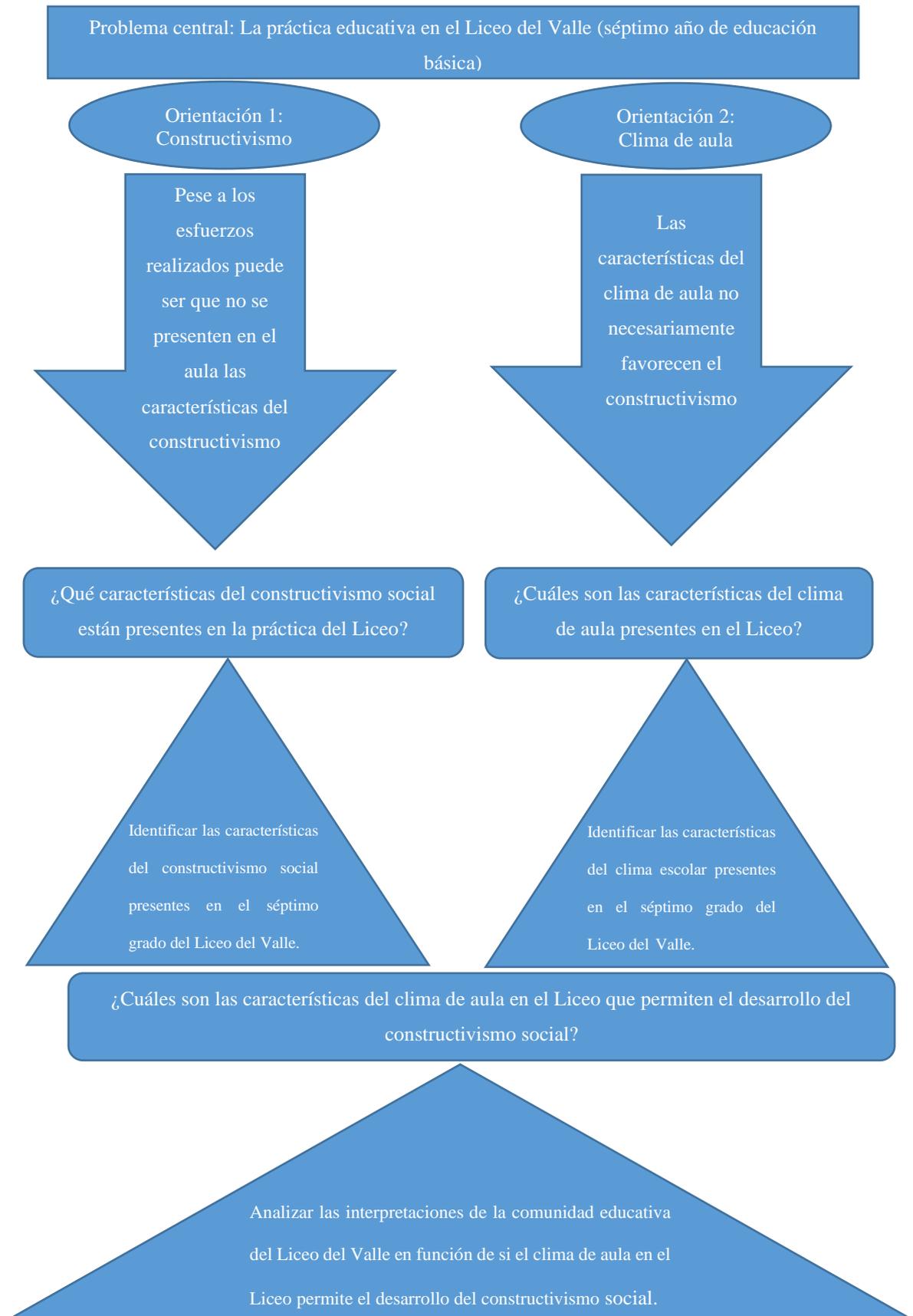


Figura 2. Aplicabilidad de orientaciones teóricas
Fuente y elaboración propias

A partir de los problemas que se desprenden de las orientaciones teóricas se puede ver dos preguntas a resolverse, las cuales a su vez derivan en dos objetivos secundarios de la investigación y de este el objetivo general.

5.1. Objetivo General

- Analizar las interpretaciones de la comunidad educativa del Liceo del Valle en función de si el clima de aula en el Liceo permite el desarrollo del constructivismo social

5.2. Objetivos específicos

- Identificar las características del constructivismo social presente en el séptimo grado del Liceo del Valle.
- Identificar las características del clima escolar presente en el séptimo grado del Liceo del Valle.

6. Metodología

Por la naturaleza de los objetivos de la investigación en cuanto a percepciones y por las características de cercanía y apertura de la comunidad educativa es necesario puntualizar que la metodología a utilizar será cualitativa ya que su propósito reside, en más allá de lograr inferencias poblacionales, lograr interpretar a profundidad las percepciones de los actores del proceso educativo. A continuación, se presenta un cuadro con la consolidación de información respecto de cada objetivo:

Tabla 1
Correspondencia Objetivos y Fuentes

Objetivo específico	Fuente de datos	Recolección	Actividades
Identificar las características del constructivismo social presente en el séptimo grado del Liceo del Valle.	Libros Revistas electrónicas Bibliografía preseleccionada Estudios varios Miembros de la comunidad educativa del Liceo del Valle	Notas Fichas bibliográficas Entrevistas semiestructuradas	Selección de textos Definición de población Selección de entrevistados Realización de entrevistas

Identificar las características del clima escolar presente en el séptimo grado del Liceo del Valle.	Libros Revistas electrónicas Bibliografía preseleccionada Estudios varios Miembros de la comunidad educativa del Liceo del Valle	Notas Fichas bibliográficas Entrevistas semiestructuradas	Selección de textos Definición de población Selección de entrevistados Realización de entrevistas
---	--	---	--

Fuente y elaboración propias

La primera fase de la investigación será una investigación bibliográfica, la que tiene como finalidad establecer conceptualizaciones y el marco teórico general en torno al constructivismo social y clima escolar. La segunda fase de la investigación contemplará un trabajo de campo, enfocado en recoger percepciones de miembros de la comunidad educativa en torno a las orientaciones teóricas del estudio. En una tercera fase se harán las interpretaciones pertinentes en función de la información recolectada durante la segunda fase y se contrastará alrededor de los objetivos de la investigación.

La información de campo requerida para el presente estudio será levantada en la Unidad Educativa Liceo del Valle, donde se desarrolla el presente estudio de caso.

Con la finalidad de estudiar el problema de investigación en la institución y analizar la incidencia del constructivismo y clima escolar en la misma, se ha escogido la modalidad de estudio de caso con el último grado de la sección básica media: el séptimo grado que cuenta con dos paralelos. Si bien es cierto la problemática de análisis respecto de la modificación de la práctica en el Liceo debería ser generalizada en toda la sección, el estudio de caso pretende dar las primeras luces en tanto la investigación del tema ya que “Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake 1998, 11), con la idea de que en base a la información obtenida con este estudio posteriormente se pueda llevar a cabo un estudio ampliado a toda la sección.

Los criterios para trabajar con este grado en particular se basan en características como lo es la predisposición favorable de las docentes en aquellos grados hacia el proceso de recolección de información. Por otra parte, el grupo etario de alumnos es bastante homogéneo, lo que permite comparativamente hablando situarlos en etapas de desarrollo

similares, sin descartar que se presenten varios casos de necesidades educativas especiales que enriquecen el desenvolvimiento de la actividad educativa. Es importante también que los grupos muestran apertura hacia el estudio lo que facilitará la retroalimentación necesaria de su parte en lo que a recolección de información se refiere.

Para el acopio de información se utilizarán fuentes primarias y secundarias. Las fuentes secundarias serán debidamente identificadas en la bibliografía de la investigación; mientras que las fuentes primarias estarán compuestas por la información brindada por estudiantes, docentes y directivos, durante las entrevistas. La información se recolectará usando entrevistas semi estructuradas cuyo análisis develará en que dimensión se efectiviza el constructivismo y las percepciones de los informantes acerca del clima escolar en la institución. La interpretación que den alumnos y docentes, directamente involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los directivos encargados de gestionar y organizar el proceso educativo, brindan la oportunidad de contrastar puntos de vista.

Es importante mencionar que el hecho de formar parte de la planta docente de la institución ha permitido un conocimiento de las particularidades de la misma y ha facilitado el acceso a información que probablemente un investigador externo no tendría la facilidad de abordar. Por otra parte, elementos que constituyen la práctica educativa institucional y concepciones de la propuesta educativa relativa a esta investigación ya son familiares a la persona que realiza el estudio lo cual facilita la fluidez del proceso investigativo.

Capítulo primero

Orientaciones teóricas

Introducción

Antes de analizar el constructivismo como objeto de conocimiento, es preciso realizar una contextualización teórica. Definir bajo que paradigma se desarrolla la presente investigación. Para ello se debe puntualizar que se entiende por paradigma a aquello que “constituye una visión de mundo, una manera sistémica, categorizada y estructurada de aprehender, percibir, comprender, explicar y argumentar la naturaleza humana y sus construcciones y/o la naturaleza y características de los objetos que componen el universo y que interesa a las ciencias” (Martínez Rogríguez 2011, 3). Dicho paradigma para el estudio de caso que nos compete se lo identifica como interpretativo debido a que su finalidad va hacia conocer a profundidad y describir el objeto de estudio, mas no está interesado en realizar generalizaciones. Es así que

..la función final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia (7).

Una vez definido el paradigma interpretativo como contexto es pertinente puntualizar la teoría general que sustenta esta investigación. Se entiende que

La teoría general está constituida por un conjunto de proposiciones lógicamente interrelacionadas que se utilizan para explicar procesos y fenómenos. Este marco conceptual implica una visión de la sociedad, del lugar que las personas ocupan en ella y las características que asumen las relaciones entre el todo y las partes (Sautu, y otros 2005, 34)

Por ello, la teoría general para el presente estudio se encuentra enmarcada desde la psicopedagogía en el constructivismo; ya que esta teoría es la que brinda las proposiciones generales para el desarrollo de la investigación.

1. El constructivismo

El constructivismo, pese a tener sus raíces en la psicología evolutiva o del desarrollo (Woolfolk 1999, 27) con Piaget, es una de las corrientes pedagógicas con más auge y progreso en los últimos años ya que “se está convirtiendo en una palabra de uso común entre psicólogos, filósofos y educadores” (Novak 1988, 213). Todos ellos hacen su lectura acerca de esta corriente y por esa razón es preciso puntualizar que

El concepto de constructivismo tiene multiplicidad de acepciones y connotaciones en Ciencias Sociales y Filosofía. Más que entrar en grandes discusiones filosóficas y epistemológicas acerca del concepto, permítasenos acotar su tratamiento a un ámbito muy preciso y acotado: el de la Psicología y la Educación (Rosas y Sebastián 2008, 8).

Definir al constructivismo dentro de los paradigmas y teorías escogidos para el estudio, puede ser una tarea compleja en tanto existe diversidad de acepciones de este término, por lo cual se arranca con la definición de constructivismo de Mario Carretero la cual, a criterio de la investigadora, consolida de mejor manera las características del mismo en el ámbito mencionado debido a que aborda la complejidad del ser humano en tanto incluye a los aspectos cognitivos, sociales y afectivos que se involucran en el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando en cuenta tanto la construcción interna como la que se ve influenciada por el exterior, dándole al medio el rol relevante que el ser humano como ente social le otorga en su desarrollo:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo —,tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (Carretero 2000, 24-25).

Es decir que, el punto de partida es la inherente construcción que presenta el individuo para desarrollarse en cualquier ámbito. A partir de esta premisa, es necesario ahondar aún más en el constructivismo y más allá de ello, delimitar también el autor al que se hace referencia al trabajar con determinado enfoque constructivista debido a que

El constructivismo como concepto tiende a transformarse en un concepto demasiado amplio y polisémico a partir de las múltiples propuestas que han surgido en los últimos años bajo este gran alero conceptual. Ya no basta con declararse constructivistas. Ahora es necesario, además, poner un apellido a la adscripción teórica, incluso dentro del restringido ámbito de la educación y psicología, fuera de las acepciones que este concepto puede tener en filosofía, sociología y semiótica (Rosas y Sebastián 2008, 106).

Con esta finalidad, es importante tomar en cuenta ciertas precisiones que implica el constructivismo según Rosas y Sebastián (9), quienes plantean que esta corriente asume que exista un sujeto constructor activo que modifica sus estructuras de conocimiento en pos de un desarrollo cognitivo en alguna medida y en un marco de preocupaciones epistemológicas que conciernen al ¿Quién conoce? ¿Cómo conoce? y ¿Qué conoce? Estas precisiones serán el marco general para la contextualización de las corrientes constructivistas a tratar debido a que, la gran cantidad de acercamientos al

constructivismo hace necesaria una categorización que permita delimitar y simplificar su estudio al aglomerarlas por sus características diferenciadoras en los tres ámbitos mencionados.

De allí que, pese a la diversidad de criterios y posiciones al respecto, pueden rastrearse por sus aportes fundamentales a la psicopedagogía los tres grandes pilares que conforman las ramas más importantes (y comúnmente difundidas) del constructivismo y por tanto será la clasificación que se utilizará para el presente estudio: el constructivismo psicogenético, cognitivo y social o sociocultural (Díaz-Barriga 2002, 31).

Son estas tres corrientes, el tronco común base para el desarrollo de los avances en materia psicopedagógica de los últimos años, ya que es desde sus diferentes visiones acerca del proceso de aprendizaje del sujeto que se han planteado estrategias y metodologías de enseñanza que concuerden con cada una de las concepciones. Pese a que tanto el constructivismo psicogenético, como el cognitivo y el social no nacieron dentro de la teoría psicopedagógica, si influyeron decisivamente en las técnicas y metodologías que se desarrollaron a partir de ellos para facilitar el aprendizaje de los individuos, por tanto, constituyen eje fundamental para el desarrollo de la psicopedagogía y por ello deben ser considerados parte del tratamiento teórico necesario para comprender la teoría sustantiva.

El constructivismo sociocultural corresponde a la teoría sustantiva de este estudio ya que “está conformada por proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad social que se pretende estudiar” (Sautu, y otros 2005, 34-35). Este constructivismo para que sea aplicable al salón de clase de una escuela en la actualidad debe complementarse y nutrirse de elementos de otras corrientes constructivistas, razón por la cual se analiza a cada una de ellas y se concluye con los enunciados relevantes que aportan a la teoría sustantiva. Dichos elementos que aportan, lo hacen en tanto existen realidades dentro del aula que deben ser atendidas y que debido al enfoque del constructivismo sociocultural (y a que su naturaleza en principio no se enfocaba en la psicopedagogía) no son abordadas por esa teoría, mientras que de una u otra manera si están reflejadas en las otras corrientes constructivistas.

Es por ello que, es preciso tomar los elementos complementarios y significativos desde la teoría psicogenética y cognoscitiva que permitan llenar los vacíos de la corriente constructivista vygotskiana con la finalidad de que pueda ser efectivamente aplicada al aula, y aquello es posible en tanto se infiere cierta compatibilidad entre ellos debido a que las tres corrientes: psicogenética, cognitiva y sociocultural; parten de la premisa que el individuo realiza un proceso constructivo íntimo y estrechamente ligado a su proceso de

aprendizaje. Únicamente se toma en cuenta a estas tres corrientes para el desarrollo teórico ya que son las que tienen una aplicabilidad psicopedagógica y comparten el principio fundamental enunciado previamente.

1.1. Tipos de constructivismo que apoyan la propuesta psicopedagógica

1.1.1. Constructivismo psicogenético

Cuyo mayor y más importante aporte lo hizo Piaget (Díaz-Barriga 2002, 29), es concebido en el ámbito epistemológico más no pretendió ser aplicado en el ámbito psicopedagógico; sin embargo, de ello las interpretaciones realizadas al trabajo de Piaget han sido ampliamente utilizadas en el ámbito educativo.

En base a las tres preguntas que marcarán el análisis se empezará por analizar ¿quién construye? Bajo este enfoque el individuo que aprende, sus capacidades y habilidades están íntimamente ligadas al estadio en el cual el individuo se encuentre. Los estadios pese a no estar atados fijamente a una edad cronológica si se encuentran en estrecha relación; es así que la etapa sensiomotora se manifiesta de 0 a 2 años, la etapa preoperacional de 2 a 7 años, la de operaciones concretas de 7 a 11 años y la de operaciones formales de 11 años a la adultez (Woolfolk 1999, 30). Cada uno de ellos presenta características particulares que sugieren qué es capaz de hacer un niño según su edad cronológica, y en base a este criterio se enmarca el desarrollo del individuo.

Al tratar de explicar ¿cómo se construye? Es necesario definir tres términos claves: organización, adaptación y equilibrio. La organización se refiere al modo en el que las estructuras de pensamiento o esquemas se encuentran ordenadas así “en la medida en que se organizan los procesos de pensamiento y se desarrollan nuevos esquemas, la conducta se hace más compleja y se adapta mejor al ambiente” (28). La adaptación por otro lado está compuesta por la asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere a aquello que “tiene lugar cuando la gente utiliza los esquemas que posee para dar sentido a los acontecimientos del mundo; incluye el intento de entender algo nuevo y de ajustarlo a lo que ya se conoce” (29). Este proceso ocurre cuando el individuo que ya posee ciertos esquemas se enfrenta a una nueva situación que lo expone a información con la que no está familiarizado y en un esfuerzo por comprenderla trata de ajustar lo que ya conoce con dicha situación para encontrarle sentido. Si al tratar de asimilarlo la situación no permite que se ajuste a los esquemas con los que el individuo cuenta entonces se produce la acomodación, que “ocurre cuando una persona debe cambiar los esquemas que posee para responder a una nueva situación” (29). El equilibrio se refiere al continuo proceso

de construcción que el individuo trata de establecer a nivel cognitivo cuando se genera un conflicto, es decir que al enfrentarse a una situación o información desconocida se produce un desequilibrio cognitivo y a través de lo que implica la adaptación el individuo trata de establecer nuevamente un equilibrio y mantener organizados sus esquemas cognitivos. Es importante recalcar que en este proceso de construcción si bien el individuo se relaciona con el medio, la parte más importante se manifiesta al interior del individuo.

Una vez que se ha aclarado el sujeto que construye y el proceso a través del cual se produce dicha construcción es necesario aclarar ¿qué es lo que construye? Al comprender el proceso de construcción del individuo se puede inferir que el objeto en construcción son sus propios esquemas o estructuras cognitivas, ya sea que éstas se modifican, reestructuran o crean a partir del desequilibrio cognitivo.

A esta postura teórica se le denomina constructivismo psicogenético por que la construcción se da completamente ligada al estadio del desarrollo en el que el individuo se encuentra, lo cual a su vez está ligado a la madurez biológica del mismo.

1.1.2. Constructivismo cognitivo

En otro ámbito constructivista se halla el constructivismo cognitivo que tiene sus bases en los aportes de varios autores, uno de los principales exponentes de esta corriente es Ausubel, quien aceptando en gran medida los aportes de Piaget en cuanto a estadios y esquemas pretende hacer ciertas puntualizaciones que se exponen a continuación en el marco de las tres preguntas epistemológicas precisadas previamente.

¿Quién construye bajo el lente de esta corriente constructivista? Sin lugar a dudas es un sujeto que se encuentra en un estadio de desarrollo, pero que, a diferencia de la corriente piagetiana, construye aprendizaje verbal significativo entendido como “relaciones concentradas y organizadas entre ideas e información verbal” (341). Un aporte relevante de la corriente ausubeliana del constructivismo radica en la precisión de que este sujeto que construye cuenta con conocimientos previos que le permiten conectar las nuevas experiencias e información para realizar su proceso constructivo en calidad de significativo; en carencia de los conocimientos previos el proceso constructivo se torna hasta cierto punto irrelevante y el aprendizaje significativo no ocurre. Otro aporte característico de esta corriente es la que refiere a la disposición (Díaz-Barriga 2002, 41) del sujeto que construye, entendida como la motivación o actitud que éste presente en torno a determinada situación de aprendizaje, si es favorable entonces el aprendizaje entendido como la construcción u alteración de los esquemas mentales del sujeto puede

ocurrir, caso contrario muy difícilmente se presentará dicha construcción, por lo cual se puede concluir que la disposición es un factor determinante en el sujeto que construye.

En cuanto a ¿cómo construye? Se debe precisar que Ausubel, a diferencia de Piaget, considera que el sujeto construye de mejor manera a través de un aprendizaje receptivo (que implica una enseñanza expositiva por parte del docente) en lugar de hacerlo por descubrimiento como lo promueve la corriente psicogenética. La enseñanza expositiva da un rol protagónico al docente, quien debe organizar los conceptos o ideas con una estructura deductiva de tal manera que permita su fácil comunicación en conexión con los conocimientos previos del sujeto para que la construcción se pueda realizar, mediante el uso de organizadores avanzados que permitan “hacer concordar los esquemas del estudiante con el material que debe aprender” (Woolfolk 1999, 41). El aprendizaje receptivo no implica una repetición mecánica sino una interiorización en su propia estructura cognitiva de los conceptos o ideas expuestos, que usualmente se organiza a través de mapas mentales u organizadores gráficos que permitan la jerarquización de conceptos e ideas.

En cuanto a ¿qué construye el sujeto? Es importante puntualizar que para la corriente cognoscitiva lo que se construyen son estructuras organizadas en base a esquemas de conocimiento “los cuales son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos hechos y conceptos (y de las interrelaciones que se dan entre éstos) que se organizan jerárquicamente” (Díaz-Barriga 2002, 39), dichas estructuras deben representar un aprendizaje significativo enmarcado en los conocimientos previos del sujeto que construye.

1.1.3. Constructivismo social o sociocultural

Por último, el constructivismo social o sociocultural fundamentado en la obra de Lev Vygotsky quien propone que “el desarrollo cognoscitivo depende en gran medida de las relaciones con la gente que está presente en el mundo del niño y las herramientas que la cultura le da para apoyar el pensamiento” (Woolfolk 1999, 45), partiendo de que el lenguaje representa el primordial sistema simbólico que sustenta el aprendizaje.

En este contexto ¿quién construye? Para ello se toma el análisis realizado por Rosas y Sebastián al respecto

Estrictamente hablando, el sujeto que construye el conocimiento se constituye por medio de mediación semiótica, esto es, en un principio no construye nada, sino que "es construido" por un mediador externo. Lo primero que se construye en este modelo, es el proceso mismo de la mediación, la particular conciencia de alteridad que adquiere el niño

al ser permanentemente semiotizado en sus comportamientos con su medio social [...] Al principio de la mediación, ésta tiene por propósito fundamental la construcción del significado, la que luego, al transformarse en mediación internalizada, deviene en construcción de sentido. Dicho de otro modo, el sujeto que construye en Vygotsky es un sujeto que al principio está determinado a construir las especificaciones dadas por su alteridad y, una vez internalizadas éstas, da rienda suelta a su construcción interior (Rosas y Sebastián 2008, 82).

Ello implica que es el sujeto quien construye, pero no sin antes estar expuesto al conocimiento en su contexto cultural inmediato, que dibuja la línea que posteriormente el sujeto cursará solo en su propio proceso constructivo, a través de la interpretación de los sistemas semióticos que le permiten representar dicho contexto, el más importante de ellos según esta corriente constructivista es el lenguaje que se considera la más importante herramienta mediadora entre el sujeto y el mundo (Bouzas 2004, 32).

Esta descripción del sujeto activo en la construcción de su desarrollo cognitivo enmarcado en un contexto cultural es lo que posteriormente definiremos con más precisión en la denominada zona de desarrollo próximo, que responde al ¿cómo construye el sujeto? Es decir, que este constructo denominado la zona de desarrollo próximo conforma la “fase en que el niño puede resolver una tarea si recibe la ayuda y el soporte necesarios” (Woolfolk 1999, 49) que puede venir por parte del docente o un compañero. Este proceso de internalización, “implica una transformación de significado externo en interno” (Rosas y Sebastián 2008, 86) lo que se refiere a la construcción en sí misma.

Al tratar de responder ¿qué construye el sujeto? Es inevitable retomar el cómo lo hace, ya que es a partir del proceso de construcción a través de la internalización de las herramientas semióticas que se construyen las funciones psicológicas superiores al pasar de una postura interpsicológica a una intrapsicológica. Es decir

lo que se construye es un sistema de herramientas conceptuales que permiten transformar al sujeto cognitivo en un mediador activo entre un mundo interno y un mundo externo. Posteriormente, en el desarrollo se construye sentido a partir de estas funciones superiores construidas [...] el modelo vygostkiano nos ofrece un sujeto con el espíritu abierto para la construcción de sentidos particulares insospechados para observadores externos (84-85).

Debido a que el constructivismo social es el objeto de esta investigación es preciso realizar una profundización del tema, más allá de su concepción teórica hacia una propuesta que implique la utilización de esta corriente en el aula.

Por la relevancia del medio en el constructivismo sociocultural es pertinente profundizar el estudio del mismo e incluir al clima de aula como una teoría sustantiva complementaria que permite el desarrollo adecuado del constructivismo sociocultural, ya

que es desde el clima de aula que mejor se comprenden las relaciones entre los integrantes del aula de clase. Es así que

Desde esta concepción constructivista que aboga por considerar el contexto en el desarrollo del aprendizaje, el aula se constituiría en el lugar central donde importan las interacciones entre alumnos, profesores y contenido. Estudiar los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto de aula implica analizar estos tres componentes de forma interrelacionada y no aislada (Coloma Manrique y Tafur 1999, 229).

No se debe olvidar, en este punto que, para su práctica en el aula es necesario incluir también los aportes de las corrientes psicogenética y cognoscitiva en tanto los estadios de desarrollo, los esquemas y el equilibrio cognitivo, así como los conocimientos previos, la conceptualización del aprendizaje significativo y la motivación; ya que son estos elementos los que complementan sinérgicamente el constructivismo sociocultural para su aplicabilidad en el aula.

1.2. El constructivismo con énfasis social en el aula

El aula es el primer lugar que viene al pensamiento de muchos en cuanto se menciona el término educación (concebida como “una acción intencional, propositiva, que se rige por reglas sociales...” (Rojas Torres y Rojas de Chirinos 2009, 58) a diferencia del aula que se concibe como el espacio micro social donde la actividad educativa se lleva a cabo). Maestros, estudiantes, directivos y padres de familia al pensar en educación piensan en el aula. ¿Pero qué es el aula? ¿Qué sucede en el aula? Sin lugar a dudas el aula constituye un micro ambiente en el cual se pueden palpar a diferente escala la complejidad y diferencias entre sus integrantes. Es también un espacio casi forzado (por tanto los estudiantes asisten a la escuela y por ende al aula no en mayor medida por interés y decisión personal sino más bien por una convención social de que así debe de ser) de convivencia en un mundo que tiende a la individualidad pese a las conexiones tecnológicas, un lugar en donde los niños deben aprender a convivir y por supuesto a cumplir también su función estereotipada de aprender (pese a que el aprendizaje es inherente a la condición humana y toda actividad representa un aprendizaje, en el contexto escolar se aprende “cuando la experiencia produce un cambio relativamente permanente en el conocimiento o la conducta del individuo, modificación que puede ser deliberada o no...” (Woolfolk 1999, 204))

Para aquello de aprender, hoy en día los niños se encuentran expuestos desde diferentes frentes: la televisión, el internet, las computadoras y los teléfonos inteligentes; mientras que aquello de convivir ha cobrado mayor importancia en tanto las familias

tienden a ser cada vez más pequeñas y los niños debido a la parcial y en ocasiones casi total ausencia de sus padres son recompensados continuamente con todo aquello que se les antoja, perdiendo de vista que se está formando a pequeños tiranos en aquel proceso.

Estos factores del contexto en el que se desenvuelven los niños de esta generación, conocida como la generación Z (definida por demógrafos, historiadores y sociólogos como los sucesores a la generación Y; está constituida por aquellas personas nacidas entre mediados de los 90's y mediados de los 2000, se caracterizan por estar expuestos continuamente a la tecnología y carecen de ciertas habilidades que se adquieren mediante la interacción social (Tulgan 2013)), propician una mentalidad individualista en donde la empatía y la cooperación pierden cada vez más espacio debido a que dicha generación “se caracteriza por poseer escasez de habilidades interpersonales, ya que la mayoría están acostumbrados a las interacciones sociales mediante medios virtuales” (Díaz, Caro y Gauna 2018, 3).

Por ello, el desarrollo en el niño de una amplia gama de habilidades más allá de las académicas pasa a ser intrínsecamente una responsabilidad que se espera la cumplan los maestros en el aula debido a la carencia del contexto necesario en casa (la dinámica familiar ha cambiado debido a que hoy por hoy es muy común que padre y madre mantengan trabajos de tiempo completo debido a las facilidades que la mujer tiene para ingresar al mercado laboral y la necesidad de ingresos adicionales para mejorar la economía del hogar; lo que trae como consecuencia que los hijos se encuentran solos y sin supervisión, autoridad y límites por largos períodos de tiempo (Gallego Henao 2012)).

Ello implica que hoy en día la matemática, las ciencias, la historia y la lengua si se aprenden en el aula, pero de igual manera se lo puede hacer en cualquier lugar; mientras que las habilidades sociales como el aprender a resolver conflictos, manejar la frustración, ser empático ante la situación de los demás y canalizar diferencias si es algo que se debe hacer en el aula.

Lamentablemente, la realidad educativa a nivel local¹ muestra que no en todas las aulas se fomenta la interacción con la finalidad de desarrollar dichas habilidades sociales. De hecho, la competitividad supera la cooperación en gran medida, partiendo de las circunstancias que se fomentan a través de un sistema de evaluación cuantitativo auspiciado por la estructura escolar (Ministerio de Educación del Ecuador 2013); así

¹ Basado en percepciones de profesores que han pasado de un modelo escolar tradicional a uno del IB recogido a través de un sondeo informal realizado a docentes del Liceo del Valle en diciembre/2016.

como también sus arraigadas y aún rígidas estructuras de poder tampoco favorecen la libre interacción entre sus miembros.

Por ello, es necesario que el ambiente escolar se muestre abierto, positivo y favorable a las relaciones interpersonales propiciando su desarrollo, tanto entre pares como con la figura de autoridad en el salón representada por el maestro (pese a que ha perdido fuerza en los últimos años) (Zamora Poblete y Zerón Rodríguez 2009). Se considera que el ambiente es favorable en tanto el clima de aula presenta normas claras y respeto a las mismas, pero al mismo tiempo el estudiante se siente cómodo y tiene la confianza suficiente para pedir soporte, aclarar sus dudas o hacer preguntas de así requerirlo; para ello es importante que el maestro tenga comunicación clara y asertiva, conocimiento relevante al tema de estudio y coherencia (entendida como sincronización acción – discurso), además de brindar oportunidades a los estudiantes para expresarse y defender su punto de vista sin represalias.

El aula entonces debe ser concebida como un espacio de aprendizaje (Gutiérrez y López 2002), un aprendizaje que trascienda las disciplinas escolares hacia fomentar el aprender a vivir en sociedad; así como también un espacio motivador que permita encender la curiosidad como combustible natural para que el estudiante logre mantener un proceso de aprendizaje continuo (Delors 1994). El aprender a vivir en sociedad requiere superar la intolerancia a la diversidad existente en el planeta y la incapacidad como especie de resolver conflictos de manera pacífica que el nivel de violencia en la sociedad actual (a nivel mundial) ha escalado sustancialmente alcanzando niveles sin precedentes. Aceptar la diversidad implica realmente respetar y convivir con nuestras diferencias, es así que

La convivencia se logra respetando al otro, aceptando el punto de vista del otro, aceptando sus principios, sus costumbres, su lengua, su ideología, sus marcas sociales, etc. La convivencia se construye aceptando la diversidad subjetiva, social y cultural que nos relaciona y nos enriquece. La convivencia se logra con el otro, en procesos de interacción que posibilitan construir lazos sociales que unen y relacionan y, por tanto, es intersubjetiva. Convivir no es tolerar la diferencia, es aceptar al otro (Boggino 2008, 54).

En este contexto el constructivismo como corriente psicopedagógica presenta el escenario idóneo para que los individuos desarrollen su aprendizaje. Más aún, el constructivismo social calza de mejor manera con el contexto que se necesita vivir en el aula en la actualidad para así lograr aprovechar la interacción de los individuos que la conforman, y que como resultado se obtengan aprendizajes significativos que acompañen a los estudiantes a construir no solo sus conocimientos sino también su proyecto de vida

(aprender a ser), una vida en sociedad. Para poder realizarlo es necesario tomar en cuenta que las sociedades se construyen culturalmente y que el cambio a nivel escolar permitirá reflejar a futuro en la sociedad las características trabajadas debido a que

En el escenario de estudio puede parecer desproporcionado sugerir que las personas producen la sociedad en la que viven, pero es igual de exagerado sostener que son víctimas o títeres de la misma. Hay, ciertamente, una capacidad relativa de influir en la marcha de la sociedad; hay también probabilidades de encontrar distintas estrategias y lógicas de acción y resolución de las tensiones que cotidianamente se plantean (Navarro 2004, 109).

Es por ello que se puede deducir que, a raíz del aprender a convivir en el aula, se puede esperar que el sujeto pueda a la larga aprender a vivir en sociedad basado en la equidad, la justicia, la armonía y el pleno desarrollo de los ciudadanos debido a que

Las sociedades actuales se caracterizan por la diversidad cultural —de ideas políticas, de visiones del mundo y de creencias religiosas— y por las fuertes desigualdades económicas y sociales. La justicia, la equidad y el pleno desarrollo de todos los ciudadanos se erigen como los grandes desafíos para conquistar colectivamente. La convivencia armónica y pacífica no es un producto natural del orden social: debe pensarse como un producto construido culturalmente (UNICEF 2012, 9).

Dicho producto construido culturalmente debe estar sembrado y abonado desde el aula como parte de la institución escolar, asumiendo el rol de reproductora (y potencial productora en este caso) de saberes culturalmente relevantes.

Es así que el objetivo del presente trabajo se basa en parte en el análisis de la corriente del constructivismo social en el aula, por lo que el desarrollo teórico presentado previamente como base, tiene que ser enriquecido desde la práctica, para lo cual se describen más adelante los elementos que se considera deben estar presentes en el aula para la aplicabilidad del constructivismo social.

Para la descripción de dichos elementos se continúa con la modalidad presentada hasta el momento en tanto a ¿Quién construye? ¿Qué construye? ¿Cómo construye? Todo ello enmarcado en la realidad escolar del sistema educativo en la actualidad, para lo cual se tratará de hacer una compilación de aportes constructivistas compatibles con la corriente sociocultural con la finalidad de acoplar su adecuada aplicación a la práctica en el aula; este esfuerzo se basa en la premisa de que “cualquiera que sea la teoría elegida, ofrece explicaciones todavía parciales, incompletas y con frecuencia controvertidas” (Coll 1996, 158).

Es necesario establecer entonces que los aportes con los que se complementará el enfoque constructivista sociocultural desde el constructivismo psicogenético serán los estadios de desarrollo, los esquemas y el equilibrio cognitivo; base necesaria para retomar

de la corriente cognoscitiva la importancia de los conocimientos previos, así como el aprendizaje significativo y la motivación del sujeto que construye. Todo ello sin perder de vista que la esencia de toda corriente constructivista parte de “la idea-fuerza tal vez más potente y también la más ampliamente compartida es la que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento” (161).

Es pertinente entonces plantear cuales se consideran las limitantes y las asunciones que presenta la Escuela como institución en la actualidad para el desarrollo de esta corriente pedagógica, con la finalidad de realizar una propuesta que atienda en la medida de lo posible aquellos factores. Se consideran limitaciones a aquellas circunstancias, factores o elementos que no se encuentran en el campo de acción del constructivismo social, es decir en el cual no se tiene injerencia directa y por lo tanto no se las puede modificar; mientras que se concibe como asunciones a factores que se asume se encuentran presentes. La principal asunción se basa en que “a pesar de los aportes de las teorías constructivistas, ninguna de ellas por si sola ofrece hasta el momento una explicación de conjunto de los procesos escolares de enseñanza y de aprendizaje suficientemente sólida como para respaldarlos” (Coloma Manrique y Tafur 1999, 234) y por ello es imprescindible incorporar elementos de otras corrientes constructivistas en el presente análisis ya que ninguna de ellas puede ser considerada de manera aislada. Por otro lado, la principal limitación, a criterio de la investigadora, a esta corriente corresponde a los valores familiares que pueden o no ser congruentes con aquellos desarrollados por la institución escolar.

Al referir a los valores familiares como limitante se trata de visibilizar la labor compartida de educar a los sujetos que es responsabilidad tanto de la familia como de la escuela; así como evidenciar que para que la labor de la escuela pueda ejecutarse a cabalidad debe ser coherente a la labor realizada por la familia en tanto deben compartir los fundamentos o principios básicos del estudiante. Es así que

Existe amplio acuerdo en torno a la idea de la familia como una variable explicativa fundamental para comprender la trayectoria y los resultados de los niños y jóvenes en la educación y en su desempeño futuro en la sociedad. El rol de la familia en la socialización primaria tiene carácter de impronta y buena parte de las explicaciones del desempeño educativo aluden a la importancia de la provisión temprana de recursos, estrategias e instrumentos para el desenvolvimiento en la sociedad y, más particularmente, en la escuela: categorías de valoración, representaciones y patrones de comportamiento individual y colectivo son parte del repertorio que las nuevas generaciones reciben de la familia y los adultos. De allí que la familia haya sido vista como el más potente de los mecanismos de integración social y el componente básico para su preservación, no obstante los cambios que evidentemente ha experimentado en las últimas décadas y la

consolidación de otras agencias de socialización, como los medios de comunicación y los grupos de pares (Navarro 2004, 69).

Estos factores se analizan y toman en cuenta en tanto la aplicabilidad en la práctica es el eje primordial de la acción educativa

En efecto, en este caso el punto de partida ya no es una teoría del desarrollo o del aprendizaje, ni tampoco un catálogo de explicaciones sobre determinados aspectos del desarrollo y del aprendizaje supuesta y potencialmente útiles para analizar, comprender y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. El punto de partida es ahora la toma en consideración de la naturaleza y funciones de la educación escolar y de las características propias y específicas de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje (Coll 1996, 163)

Es así que, el aporte desde este enfoque radica en revalorizar al contexto social en el que se desenvuelve el aprendizaje del sujeto, otorgándole una considerable influencia en el proceso de adquirir conocimientos y habilidades. Dicho contexto social, en el ámbito educativo, se lo entiende como el entorno donde se desenvuelve la actividad educativa: la escuela y particularmente el aula; reconociendo, como lo mencionan Solé y Coll, una función socializadora esencial en el espacio educativo (2007) , ya que es en este espacio en donde interactúan elementos de la sociedad a través de instrumentos construidos por la sociedad misma con la finalidad de adquirir conocimientos que tienen naturaleza cultural y se consideran socialmente relevantes.

1.2.1. ¿Quién construye?

El sujeto que construye, ya en edad escolar, se caracteriza por además de encontrarse en determinado estadio de desarrollo, poseer determinados esquemas mentales ya instaurados fruto de su interacción con el medio, mejor conocidos como conocimientos previos. Son estos conocimientos previos compuestos por “los conocimientos que ya poseen respecto al contenido concreto que se propone aprender [...] que abarcan tanto conocimientos e informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que, de manera directa o indirecta, se relacionan o pueden relacionarse con él” (Miras 2007, 49-50) los cuales servirán de base para continuar en la construcción de su aprendizaje. Es decir que el sujeto cuando construye aprende, y “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender” (Solé y Coll 2007, 16).

Hasta el momento el personaje que aprende es un sujeto que cuenta con determinados esquemas mentales conocidos como conocimientos previos, pero eso no es suficiente para lograr el objetivo de construir el conocimiento, de hecho ese sujeto debe

querer hacerlo, estar interesado en lograr conectar la información, aspecto conocido como motivación; ya que solo al presentar una actitud favorable a la construcción de conocimiento será posible el aprendizaje significativo (Solé 2007, 29) que le permite al sujeto atribuirle significado al conocimiento en calidad de responsable de su proceso constructivo.

Adicionalmente se espera que el sujeto se encuentre inmerso en un contexto social que le permita activar su proceso de construcción, ya que, si bien se ha planteado como proceso interno, tiene su génesis en la relación con su ambiente inmediato.

Es también un ser complejo que no solo está compuesto como ente cognoscitivo, sino que también está compuesto de emociones y actúa en función de ellas por lo que esa emocionalidad influye en su aprendizaje, en ocasiones de manera determinante ya que

no hay aprendizajes fuera del espacio emocional...al punto que las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar dichos aprendizajes, los cuales a su vez están determinados por los intereses o necesidades del sujeto en razón de su interacción con el entorno. De esta manera, debe considerarse que el aprendizaje es el producto cultural de dos vertientes que interactúan entre sí de manera dinámica, la racional, ligada a la cognición y, la emocional, ligada a los sentimientos, de forma tal que es difícil, sino imposible, separar lo que corresponde a uno u otro dominio (García Retana 2012, 12).

1.2.2. ¿Qué construye?

Epistemológicamente hablando el sujeto lo que construye es su percepción de la realidad, mientras que en el contexto escolar se puede decir que lo que el sujeto construye (o modifica) son sus esquemas de pensamiento en función de las experiencias de aprendizaje que atraviesa. En el ámbito escolar se le denomina currículo al conjunto de contenidos que el estudiante debe aprender (bajo la concepción expuesta previamente de aprendizaje), dichos contenidos han sido seleccionados y organizados por su relevancia cultural ya que

La información que debe facilitarse a los alumnos en la escuela son los conocimientos organizados culturalmente en saberes o disciplinas específicas; el curriculum debe elaborarse seleccionando lo fundamental de dichos conocimientos o disciplinas dado que, como su nombre indica, éstas muestran el conocimiento en formas susceptibles de ser enseñadas. La educación escolar consiste en informar sobre dichos saberes específicos existentes en la cultura: conocimiento científico, matemático, lingüístico, etc., pero no únicamente sobre su cuerpo organizado de conceptos, sino también de las técnicas, métodos y estrategias de los que se sirven dichas disciplinas específicas para conseguir generar nuevos conocimientos (Mauri 2007, 70) .

Los contenidos culturalmente relevantes bajo esta perspectiva constructivista aportan su valor desde dos perspectivas (75-76): su importancia debido a la naturaleza cultural que poseen en sí mismos al considerarse de gran significado para la sociedad,

pero también a la naturaleza cultural de la mediación semiótica a través del lenguaje que son objeto.

1.2.2.1. Tipos de contenidos: factual, conceptual, procedimental y actitudinal

Los contenidos a los que se hace referencia en el contexto escolar no se refieren únicamente a la información factual como tal sino también a contenidos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal (84-99). Agrupados de esta manera a modo de categorización en base a ciertas características macro que los diferencian a unos de otros y requieren de diferentes estrategias e instrumentos para su acercamiento a los estudiantes como lo expresa Mauri y Zabala al abordar el tema.

Es así que el *contenido factual* se refiere a lo que el sujeto debe saber en calidad de información netamente como hechos, nombres, fechas o símbolos (Zabala 2007, 136); que usualmente se aprenden a través de la repetición verbal encaminada a la memorización y requieren una cantidad relativamente corta de tiempo para su aprendizaje. Dicha memorización, para concebirse dentro del espectro constructivista, debe enfocarse como “el resultado de un acto de construcción, una interpretación personal de lo nuevo que le ha sido posible comprender al alumno, es la conformación de una idea o representación de la información a partir de lo que ya conocía” (Mauri 2007, 83).

Los *contenidos conceptuales* se enfocan en conceptos y principios que usualmente requieren de una actividad intensa y contextualizada para que se logre producir una comprensión profunda en el estudiante (Zabala 2007, 137); por su nivel de complejidad más elevado en comparación con el contenido factual demanda mayor cantidad de tiempo para ser abordado y usualmente no es un contenido que pueda darse por terminado en tanto se podrán seguir dando comprensiones adicionales que enriquezcan la construcción del concepto o principio. Es relevante en este punto reflexionar acerca de que bajo la influencia de esta corriente constructivista el estudiante debe

tener tendencia a creer que la construcción del conocimiento conceptual no se hace contra los otros, sino con los otros (poder sentirse bien preguntando y siendo preguntado, resolviendo dudas y ayudando a otros a resolver las suyas, revisando procesos y concepciones, y ayudando a otros a realizar la misma tarea, etc.). Estar dispuesto a creer que las dudas pueden ser compartidas y que el propio conocimiento es perfectible (Mauri 2007, 87).

A los *contenidos procedimentales* se los asocia con el saber hacer y van encaminados a trabajar de manera más dinámica debido a que se basan en actividades experienciales que tratan de modelar y repetir las acciones necesarias en contextos que le otorguen significado y funcionalidad para cumplir con un procedimiento las veces que

sean necesarias hasta que se cumpla con el objetivo planteado (Zabala 2007, 138); usualmente tomará más tiempo que el aprendizaje del contenido factual en tanto, si bien existe la repetición de la acción, ésta no debe ser mecánica sino más bien desde la comprensión de la funcionalidad y el sentido. Pero los contenidos procedimentales no solo se enfocan en el procedimiento relacionado con el contenido factual netamente sino también con las actividades de autorregulación del estudiante, es así que

El alumnado debe estar dispuesto a comprobar si se cumple o no la meta de aprendizaje propuesta, a revisar lo que hace y piensa de lo que hace, a proponer nuevas formas de realización más ajustadas, etc. En suma a dotarse de estrategias de dirección, regulación y control del propio proceso de aprendizaje de procedimientos (Mauri 2007, 92).

Finalmente, los *contenidos actitudinales* que se refieren a lo que el estudiante pueda ser, debido a su compleja composición (conceptual, conductual y afectiva) requieren abordajes más elaborados en tanto los estudiantes no solo deben comprender el concepto que encierran, sino que también se espera que actúen acorde a ello (Zabala 2007, 139). Asociados con experiencias que permitan que aquello ocurra, usualmente el vínculo afectivo es el factor que prima entre las relaciones sociales que se establecen a partir de las cuales surge el aprendizaje de este tipo de contenidos. Al ser actividades que se enmarcan también en la labor escolar deben ser abordadas cuando las condiciones del aula así lo permitan, inclusive si dicha oportunidad no ha sido planificada necesita intervención acompañada de un momento de reflexión y autoevaluación para poder encontrarle sentido. Este tipo de contenidos no tiene una temporalidad cerrada ya que es algo que se lo trabajará continuamente y no se puede establecer un tiempo determinado hasta que se lo domine. A través de este tipo de contenidos se pretende que el estudiante esté en capacidad de

Comportarse de acuerdo a determinados patrones y normas o modelos actitudinales con la intención, inicialmente, de responder a las demandas que hacen las personas por las que sentimos afecto, admiración o respeto y, finalmente, con la idea de demostrar coherencia entre la actitud y norma que mantenemos y los valores a los que les concedemos importancia personalmente. Ir elaborando, en la medida de lo posible, criterios personales de comportamiento ético para poder dar una mayor relevancia a determinadas normas y actitudes en situaciones concretas y progresar en la consecución de la autonomía personal y moral (Mauri 2007, 96-97).

1.2.3. ¿Cómo construye?

El proceso de construcción en sí mismo se produce al relacionarse el sujeto con su entorno e interpretar su percepción de la realidad. Este proceso pese a ser interno o intrapsicológico, se plantea en esta corriente constructivista que en primera instancia se produce a nivel interpsicológico, es decir en su exterior o contexto social. El docente es

quien guía el proceso y presenta al estudiante en el aula los elementos que le permitirán llevar a cabo su proceso constructivo. En dicho proceso juegan un rol fundamental la zona de desarrollo próximo en función de los conocimientos previos, el material y la motivación, así como la evaluación y la organización espacio-temporal y curricular. Elementos que se puntualizan a continuación.

1.2.3.1. Zona de desarrollo próximo: conocimientos previos, material y motivación.

Es en el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico que cobra relevancia la denominada zona de desarrollo próximo definida previamente; y es que, es a través de este entorno inmediato que se le presenta al sujeto, que su construcción es posible. Vygotsky argumenta que en realidad el nivel de desarrollo real del niño se define no solo por aquello que puede realizar de manera autónoma sino también por aquello que puede realizar en compañía de otros más competentes ya que éstas son funciones que se encuentran en desarrollo en el individuo, lo que significa que a la larga el individuo estará en la capacidad de hacerlo de manera autónoma.

Dentro de la creación de la zona de desarrollo próximo es que el rol del docente pasa a tomar un papel protagónico en el contexto escolar, ya que ello implica que el docente debe realizar una evaluación diagnóstica de los conocimientos previos del sujeto para poder diseñar de manera adecuada el entorno y material adecuado que le permita potenciar sus logros a través de experiencias de aprendizaje que representen un reto o desafío suficiente como para que el sujeto esté en capacidad de resolverlo con ayuda (del docente o sus pares) y dinamizar así las estructuras de pensamiento presentes (Onrubia 2007, 103). Los conocimientos previos y su visibilización en el aula posibilitan el enriquecimiento del proceso constructivo en tanto “gracias a lo que el alumno ya sabe, puede hacer una primera lectura del nuevo contenido, atribuirle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo” (Miras 2007, 50), es decir que es a partir de esos conocimientos previos que se modelará el alcance del material que se utilizará y la forma más adecuada para hacerlo.

Al referirse al material se lo concibe en las dimensiones tanto curricular como metodológica ya que

Si intentamos articular en una visión de conjunto las estrategias más apropiadas para cada tipo de contenido, la necesaria adaptación de las unidades a las necesidades específicas de cada marco educativo y las posibilidades de cada medio de comunicación, podremos establecer las características y el uso de los diversos materiales curriculares (Zabala 2007, 158).

Hablamos de material curricular en tanto le sirve al estudiante para construir significado a partir del contenido ya sea factual, conceptual, procedimental o actitudinal. En este punto es importante que el docente ponga a disposición del estudiante material variado, de diversidad de fuentes (no un único libro de texto), que permita formar una concepción completa y diversa, bajo variadas perspectivas acerca de determinado contenido. Mientras que el material metodológico se refiere a la variedad de insumos que logran que, a través de su uso pedagógico, se despierte la curiosidad y el interés por aprender.

Se puede inferir entonces que el desafío que se le presenta al sujeto en la zona de desarrollo próximo se ve influenciado también por lo que Piaget denomina un desequilibrio cognitivo que una vez se asimilen o acomodan los esquemas de pensamiento volverá al equilibrio como un proceso natural de búsqueda de balance (Woolfolk 1999, 29). Es entonces reto del docente, establecer en la zona de desarrollo próximo provocaciones que representen el desequilibrio cognitivo al sujeto en función de sus esquemas preexistentes, manteniendo el debido cuidado de que se mantenga dentro de lo que puede ser realizable por el sujeto con ayuda sin que éste caiga en la frustración.

Es aquí que otro de los desafíos en la labor docente se presenta con la finalidad de mantener la motivación e interés que el sujeto debe demostrar para desarrollar el proceso de construcción, razón por la cual la metodología a utilizar en la aplicación de las zonas de desarrollo próximo debe contar con dos características: transdisciplinariedad de contenidos que permita permear las barreras disciplinarias para lograr aprendizajes contextualizados (lo que Zabala identifica como enfoque globalizador) (Zabala 2007, 153) y significativos, así como vincular intereses particulares de los sujetos que se involucran en el proceso constructivo para de esta manera mantener su motivación. Y es que

Para sentir interés, hay que saber que se pretende y sentir que ello cubre alguna necesidad (de saber, de realizar, de informarse, de profundizar) [...] si un alumno no conoce el propósito de una tarea, y no puede relacionar dicho propósito con la comprensión de lo que la tarea implica y con sus propias necesidades, muy difícilmente va a poder llevar a cabo lo que supone el estudio en profundidad (Solé 2007, 30).

Es a través de la significatividad del contenido, el involucramiento directo del estudiante en el proceso de aprendizaje, así como en la evaluación de sus logros que se mantiene el interés por aprender.

1.2.3.2. Evaluación

La evaluación es también un tema que nace a partir del proceso de construcción, pero a diferencia de la tradicional forma de concebirlo únicamente cuantitativamente en el ámbito escolar; se concibe la evaluación, tanto de conocimientos previos como de logros alcanzados, también cualitativamente en función de los objetivos de aprendizaje y la atribución de sentido que cada sujeto haya logrado asignar a la experiencia; ya que la importancia de la evaluación radica en que

Los procesos evaluadores se integren en el mismo desarrollo de la unidad, de tal modo que las actividades que la componen ofrezcan la oportunidad a los alumnos de emitir datos sobre su aprendizaje que puedan ser procesados por el profesor, mediante diálogos, trabajos personales y en equipo, utilización de técnicas, etc., que permitan la observación continuada de los procesos de enseñanza/aprendizaje (Zabala 2007, 159-160).

En este sentido es importante mantener los criterios de evaluación claros, previo al desempeño de cualquier actividad bajo la premisa de que el estudiante conoce qué y cómo será evaluado para actuar acorde a la expectativa. Esta concepción de evaluación se enmarca en un proceso de retroalimentación continuo que permite al estudiante identificar los aspectos que debe reforzar y tomar medidas correctivas ya que “los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en la que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan ir las regulando” (Solé 2007, 30).

1.2.3.3. Organización espacio-temporal y curricular

Como parte de la responsabilidad de La Escuela en el contexto constructivista con enfoque social se considera que establecer el ambiente óptimo para el desarrollo de relaciones constructivas es primordial especialmente en dos ámbitos a nivel pedagógico: la organización espacio-temporal del contexto escolar y la organización curricular como tal; en tanto de dichos ámbitos dependerá también el grado de significatividad que el estudiante pueda asignar a su experiencia escolar. Es importante resaltar que las relaciones a nivel emocional, que también son de gran importancia para el aprendizaje, serán descritas dentro de la descripción del clima escolar posteriormente ya que conforman la segunda orientación teórica base del estudio.

La organización espacio-temporal se refiere a la distribución física del espacio de aprendizaje, así como la distribución temporal del currículo. La distribución física del ambiente de aprendizaje debe promover la interacción social de sus miembros ya que “es indispensable no despreciar ninguna de las posibilidades educativas que cada una de ellas

ofrece: grupo, pequeños grupos (fijos y móviles) y trabajo individual, y en cada uno de ellos homogéneos o heterogéneos” (Zabala 2007, 155); razón por lo cual los sujetos en las aulas deben estar organizados de manera flexible permitiendo el trabajo cooperativo ya que “la forma como las distintas propuestas metodológicas proponen la distribución del espacio acostumbra a estar supeditada al tipo de actividades que plantean y a las necesidades de agrupamiento de los alumnos en relación a éstas tareas” (156). Mientras que la distribución temporal del currículo hace referencia a la asignación de tiempo suficiente como para lograr la profundidad que la transdisciplinariedad requiere ya que “atendiendo a los fines de la enseñanza por las que se ha optado, será necesario organizar el tiempo bajo presupuestos de flexibilidad, de modo que permitan al profesorado adecuar el tiempo a las características de las tareas necesarias para el aprendizaje de los contenidos propuestos” (157).

La organización curricular en tanto promueve que el currículo debe estar organizado no únicamente de manera horizontal y vertical sino también de tal forma que permita la conexión disciplinaria entre asignaturas, para que en medio de lo ficticio que pueda resultar la simulación de situaciones con finalidades didácticas, el sujeto pueda otorgarles sentido en tanto está consciente de su aplicabilidad en la vida debido a que “en los modelos globalizadores, lo que justifica el aprendizaje de los contenidos no es su valor disciplinar, sino su capacidad para valorar, comprender e intervenir ante situaciones y conflictos de la realidad” (Zabala 2007, 153).

Una vez que se ha descrito las características del constructivismo con el enfoque social en base al qué se aprende, quién aprende y cómo se aprende es necesario precisar que todos estos elementos interactúan en un medio determinado que viene a ser el dónde se aprende, el cual goza de particular relevancia bajo esta corriente constructivista. Para que el aprendizaje efectivamente se lleve a cabo se requiere que la interacción de los elementos que conforman el proceso se conjugue de determinada manera en dicho medio y que se establezca con determinadas características para que el aprendizaje social efectivamente se pueda originar. Dichas características del ambiente que permiten el desarrollo del constructivismo socio cultural se detallan en lo que se describe como clima de aula.

2. El clima de aula

El constructivismo con énfasis social, de acuerdo a la estructura planteada, depende en gran medida del medio en el que la actividad educativa se lleve a cabo; por esta razón

es importante que se describan las características óptimas desde la perspectiva del clima escolar que favorezcan el desarrollo de esta corriente constructivista, debido a que cualquier impacto en el clima escolar repercute directamente en el aprendizaje. Más aun cuando según la UNESCO el clima escolar se considera, en América Latina, la variable que por sí sola tiene la mayor incidencia en el aprendizaje escolar (LLCE-OREALC-UNESCO 2013, 4-5). El clima escolar está compuesto por una variedad de factores que se conjugan en la dinámica escolar es así que se lo puede entender como

La percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan, sobre todo, en la calidad socioafectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor (Bisquerra y López-González 2013, 65).

La escuela en calidad de institución y concebida “como un agente de socialización que establece ciertas pautas interaccionales en sus miembros” (Rojas Bravo 2013, 89), enmarcada en el contexto actual tiene la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes las habilidades sociales necesarias para convivir en sociedad, es decir que

Si se considera que la escuela es un micro sistema social, en que los estudiantes están insertos en una estructura social y política, el funcionamiento de la sala de clases, su sistema de justicia, sus convenciones sociales y los patrones de funcionamiento, son experiencias que favorecen o inhiben el desarrollo de la responsabilidad social en los estudiantes. Lo que se aprenda en este contexto en relación a cómo se resuelven los conflictos, el establecimiento de relaciones de respeto entre pares, estilos de relaciones con personas de diferentes niveles jerárquicos, etc., es lo que los futuros ciudadanos repetirán desde las posiciones que ocupen en la comunidad cuando sean adultos (Aron y Milicic 2000, 5-6).

Es por tanto de vital importancia dedicar esfuerzos no solo al estudio de esta temática sino a la construcción como tal, del ambiente escolar óptimo denominado nutritivo con miras a construir la sociedad que deseamos en el mañana.

El clima escolar se basa en el análisis de las relaciones de los miembros que lo componen, factores emocionales se cuelan indiscutiblemente al tratar con las percepciones de los individuos respecto de su entorno; y el aprendizaje en si está basado en las emociones como lo menciona Casassus

Pero ahora, en distintos niveles de análisis, hemos descubierto que las emociones se encuentran en el centro del aprendizaje.... Los ambientes tensos en las escuelas y en el hogar, atentan contra las capacidades de aprendizaje de los niños. De la misma manera, ambientes sanos, favorecen el equilibrio emocional, y consecuentemente, favorecen el aprendizaje. Hemos podido clarificar esto en la investigación social y hemos podido validarla desde otro nivel de análisis, el neurológico (Casassus 2008, 87-88).

2.1. Características de un clima de aula nutritivo

Pero ¿cuáles son las características de un ambiente nutritivo que contribuya al aprendizaje? Según Aron y Milicic, investigadoras latinoamericanas dedicadas al estudio del clima social escolar, los ambientes nutritivos presentan ciertas características que permiten un apropiado desarrollo de la actividad escolar a la vez que contribuyen a un desarrollo emocional, es decir

Son aquellos que generan climas en los que la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es agradable participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, en que sus estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general permiten a que aflore la mejor parte de las personas (Aron y Milicic 2000, 4).

Ya en la práctica educativa el clima escolar que se enmarca en el estudio que nos compete se compone de tres dimensiones: la relación con el docente, la convivencia y la organización; desde la perspectiva tanto del estudiante como del docente (3) lo cual permite, en parte, aplacar las limitaciones subjetivas y conformar un todo contextualizado.

2.1.1. Relación estudiante - docente

En tanto la relación con el docente es preciso puntualizar que en el contexto de un clima escolar nutritivo dicha relación debe fomentar en el estudiante un profundo sentido de pertenencia al aula, con una alta percepción de reconocimiento y justicia en donde se le respeta como un individuo valioso que puede cometer errores sin sentirse censurado (Aron, Milicic y Armijo 2012).

Es talvez una de las relaciones más críticas para la actividad educativa, ya que debido a la conexión emocionalidad-aprendizaje se puede deducir que la calidad de la experiencia de aprendizaje del estudiante dependerá en gran medida de su relación con el docente, así como el concepto que el niño se genera en cuanto a esta figura de autoridad en el salón de clase. En un aula que se favorece el aprendizaje

el principal creador del ambiente educativo es el docente, ya que la empatía y el afecto que demuestra permite que los educandos se sientan queridos y puedan construir de mejor manera sus aprendizajes, siendo la relación dialógica la base entre el docente y el estudiantado [...] lo que hace fundamental el rol del docente, porque sus actitudes, comportamientos e interacciones en el aula influyen en la motivación y construcción del aprendizaje exitoso que logren los estudiantes (Castro Pérez y Morales Ramírez 2015, 14).

Es decir, la autoridad del docente para el desarrollo de un clima de aula nutritivo, debe basarse en el establecimiento de límites claros, el modelamiento de actitudes

deseables en el estudiantado, una comunicación asertiva y el manejo adecuado de las habilidades e información inherentes a la actividad educativa.

2.1.2. La convivencia

Respecto a la convivencia se debe tener en mente que “las normas sociales, los valores y los conocimientos son fruto de la construcción del alumno en su interacción con otros y con los objetos de conocimiento, en el marco de un contexto particular” (Boggino 2008, 61). Es por ello que se la concibe en el marco de la relación del estudiante con sus pares, en la que debe primar la sensación de respeto y valoración en un contexto que permita que la interacción fluya en pleno conocimiento de las normas dentro de las cuales dicha interacción debe enmarcarse, así como de las consecuencias en caso de no acatarlas. Por ello se debe

comprender que los alumnos construyen esta invisible red de relaciones y comprender que el lugar en que se posicionan dentro de dicha red, incide directamente en sus aprendizajes, ayudaría a actuar de manera diferente frente al fracaso; a la vez que a buscar maneras más adecuadas que faciliten al alumno la participación en la vida escolar, como un modo de favorecer la construcción de conocimientos socialmente significativos y construirse como sujeto social según una concepción pluralista y democrática de vida institucional (59).

Es así que, la relación con los pares se considera uno de los elementos que más fortalecidos deben presentarse para que un aprendizaje colaborativo en el marco constructivista pueda llevarse a cabo; por tanto, la violencia en todas sus expresiones debe ser erradicada de la dinámica de aula en todo momento ya que

El aprendizaje de las normas sociales y valores y, por tanto, la construcción de convivencia, supone: que los alumnos discutan e intercambien sus puntos de vista sobre cada uno de los temas o problemáticas en el marco del respeto mutuo, que puedan compartir conocimientos y negociar significados en el marco de la cooperación, y que cada alumno pueda decidir por sí mismo en virtud de sus propias convicciones sin que la tarea esté mediada por coacción alguna (63).

Es así que, se torna necesario precisar que por erradicación de la violencia no se debe entender la ausencia de conflicto, el conflicto es necesario en tanto permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades para manejar sus diferencias. Mientras que la violencia es sinónimo de que dichas habilidades no se encuentran desarrolladas y se recurren a agresiones ya sea físicas o psicológicas para tratar diferencias.

La Escuela, y la comunidad educativa en general, son responsables de brindar espacios de reflexión individual y colectiva para concientizar acerca de la importancia de

la relación con nuestros pares, y el respeto que debe primar en todos los espacios en tanto a ello se refiera debido a que

Entendemos que la convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo y, por tanto, no solo es una necesidad derivada de los problemas o conflictos que puedan existir. Y la significamos como una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar. Esta construcción de la convivencia escolar es decisiva para la configuración de la social, ya que si convertimos los centros en espacios de convivencia, seremos capaces de establecer las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades vertebradoras y cohesionadas (García Raga y López Martín 2011, 534).

2.1.3. La organización

El factor relacionado a la organización se enmarca en la percepción de las condiciones físicas y organizativas (Aron, Milicic y Armijo 2012, 804-806); las primeras están relacionadas a temas de infraestructura, mobiliario y recursos que se le presentan al estudiante en el aula, incluyendo comodidades básicas como luminosidad, ventilación y servicios básicos para el desarrollo de la actividad escolar; así como también la accesibilidad de información a través de diferentes fuentes y a través de medios variados.

Por otro lado, las condiciones organizativas se enfocan en la percepción de la pertinencia y relevancia de las actividades escolares, de la mano de cómo se encuentra distribuida la jornada escolar en tanto su aporte a nivel pedagógico. La pertinencia y relevancia de las actividades escolares están enmarcadas en el interés que éstas despiertan en el estudiante y la aplicabilidad que éste último le puede otorgar en función de su contexto inmediato.

Si el estudiante mantiene una percepción de que su relación con el docente, sus pares y el entorno escolar es nutritiva entonces el constructivismo con énfasis social y el aprendizaje colaborativo tienen el ambiente apropiado para poder desarrollarse y cumplir con su objetivo primordial.

El estudiante como sujeto activo y constructor a través de su relación con el medio, sus compañeros y sus docentes, logra configurar las estructuras que le permiten conocer el mundo a su alrededor y desenvolverse en sociedad. Es en ese proceso activo, con el rol protagónico del estudiante, que la construcción de los contenidos pertinentes y relevantes (factuales, procedimentales, actitudinales y conceptuales) se lleva a cabo. Dicho proceso se desarrolla a través de una zona de desarrollo próximo, planteada a raíz de lo que el estudiante ya sabe (conocimientos previos), lo cual despierta su interés y lo motiva a seguir aprendiendo. Para que ello ocurra, es necesaria una particular organización del

espacio y tiempo escolar, la cual da cabida a la interacción constante mientras el aprendizaje permea las barreras disciplinarias. Finalmente, se necesita paralelamente la manifestación de un ambiente que, a través de las relaciones entre sus integrantes permita no solo el desarrollo del individuo, sino un desarrollo social gratificante, consistente y permanente. Es así que, todo converge en lo que sería la sinergia entre el constructivismo social y el clima de aula nutritivo.

Pero ¿es acaso posible conjugar las características tanto del constructivismo social con las características del clima de aula nutritivo? Parecería ser que el Liceo del Valle lo ha logrado, y que tras la implementación del PEP su práctica educativa se ha modificado sustancialmente hasta lograr que el constructivismo social sea una realidad en el aula. Pero ¿es acaso esta percepción compartida por los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto? Ésta es la razón por la cual el estudio de caso de los séptimos grados de educación básica permitirá tener más herramientas para argumentar ya sea a favor o en contra de esta percepción.

Las entrevistas con docentes, directivos y estudiantes permitirán a la luz de este marco conceptual, determinar a través de las percepciones levantadas la presencia o no de las características del constructivismo social y del clima de aula nutritivo en el salón de clase, así como la medida en la que se fusionan sinérgicamente en la práctica educativa de la institución.

Capítulo segundo

Investigación de campo

Introducción

En este capítulo se establecen los lineamientos generales de la investigación, una vez que se ha establecido el marco teórico desde el cual se analizará el caso del Liceo del Valle. Se establecen sus categorías y en función de ellas se desagregan los hallazgos obtenidos mediante la investigación de campo. La investigadora desde su perspectiva también establece diálogos entre la teoría y los hallazgos obtenidos con la finalidad de lograr una reflexión acerca de lo que se realiza en el Liceo. Hacia el final del capítulo se concluye con un análisis que mira la consecución de los objetivos planteados.

1. Contexto metodológico

Para contextualizar metodológicamente la investigación es necesario recordar los objetivos planteados para el presente estudio:

Objetivo General: Analizar las interpretaciones de la comunidad educativa del Liceo del Valle en función de si el clima de aula en el Liceo permite el desarrollo del constructivismo social

Objetivos específicos:

- Identificar las características del constructivismo social presente en el séptimo grado del Liceo del Valle.
- Identificar las características del clima escolar presente en el séptimo grado del Liceo del Valle.

Para circunscribir el contexto metodológico del presente estudio es primordial partir del enfoque que se utiliza, es así que es importante puntualizar que

La investigación cualitativa... se apoya sobre: la idea de la unidad de la realidad de ahí que sea holística y en la fidelidad a la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad.

¿Qué temas nos demandan la búsqueda de una respuesta holística que respete la perspectiva de los propios actores? Aquellos estudios que traten con colectivos (como es el aula, la escuela) y en los que sea necesario conocer cómo funciona el conjunto; los estudios en los cuales se intenta describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; los estudios en los cuales el “lenguaje” sea una parte constitutiva central del objetivo; y los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar. Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión. Son ideas propias de las metodologías cualitativas. (Sautu 2005, 32)

Debido a que el objeto de estudio en este caso en particular se centra en la interacción que sucede en el colectivo del aula, en la escuela, donde la perspectiva de los actores, sobre lo que ocurre es primordial. Se considera pertinente utilizar el enfoque cualitativo ya que

Los seres humanos, según esta perspectiva, crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, por tanto, de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos de ese medio ambiente. Nuestras acciones, consiguientemente, están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos. Una investigación que descuide estos aspectos está claro que no reflejará todas las dimensiones de esa realidad, e incluso podríamos decir que captará lo menos revelador de ella. (Goetz y LeCompte 1988, 13)

Es por ello que la investigación cualitativa agrega valor en tanto se permite conocer la información de los sujetos a través de su propia percepción de la realidad y lo que ellos perciben ocurre en el acto educativo. Esto tiene particular importancia al tratar de interpretar los significados de sus interacciones y de las relaciones que en un contexto escolar se suscitan.

1.1. Diseño de la investigación

Una vez definido que el enfoque será cualitativo es importante precisar las siguientes instancias de la investigación. Para ello es pertinente partir de ciertas puntualizaciones como que “Un proyecto de investigación es el conjunto de actividades planificadas y los recursos para la obtención de unos objetivos marcados. Un diseño de investigación es la estrategia adoptada para lograr estos objetivos [...] La función esencial del diseño es guiar al investigador en la obtención y el posterior análisis de la información” (Ballestín y Fàbregues 2018, 35) . En ese sentido es importante precisar cuál ha sido la estrategia utilizada en este proyecto de investigación, que ha guiado a la investigadora en la obtención y análisis de los datos obtenidos.

Según las diferentes influencias epistemológicas, la investigación social puede ser catalogada de diversas formas. En los siguientes párrafos se hará una reflexión bajo algunas de las perspectivas que la investigadora considera relevantes. En ese contexto, es importante al definir el diseño del presente estudio que se lo considera enmarcado en una investigación básica ya que se desarrolla en el contexto académico de una tesis de maestría, es así que

Los diseños de investigación «básica» o «pura» son habitualmente los que se desarrollan en el marco estrictamente académico, universitario, y van dirigidos a la comunidad científica (tesis, tesinas, trabajos de fin de grado, trabajos de máster, etc.). Los resultados

acostumbran a publicarse ya sea en el formato original de tesis, tesina, etc., o ya sea en forma de artículos en revistas especializadas, según la materia tratada. (36)

Para continuar, es necesario recordar el objeto de estudio y para ello es oportuno definir el objeto de estudio como aquello que “ Para algunos estudiosos se trata del individuo, como ente social, para otros se trata del ente social, de la sociedad (o grupos dentro de ella), del conjunto de los individuos y no de los individuos aislados; para otros el objeto consiste en las relaciones sociales que mantienen los individuos entre sí en el contexto social” (Muñoz Rosales 2002, 23), en este caso en particular se lo abordará como las relaciones de los individuos en un determinado entorno, es decir las interacciones que se producen en el séptimo año de educación básica del Liceo.

Por otro lado, se puede decir entonces que esta investigación, dentro de la clasificación de investigaciones, es también una investigación de campo por su naturaleza en el espacio que es realizada, ya que

.. la investigación actual se ha clasificado en términos más específicos como documental, de campo y experimental. Tal clasificación obedece a las formas reales como desarrollamos investigación en cualquier área del conocimiento y la práctica humana. Se comprende que tal clasificación no es absoluta aunque si haya predominio de alguna de sus formas en determinadas áreas [...] La investigación de campo será aquélla que se realiza en el ámbito natural del objeto de estudio, es decir, que se realiza in situ, el investigador tiene que ir a desarrollar su investigación ahí donde se encuentre el objeto o fenómeno seleccionado para su estudio... (21)

Recapitulando se sabe hasta el momento que esta investigación es una investigación cualitativa, básica por su carácter académico y de campo por que la investigadora realiza la investigación en el ámbito natural del objeto de estudio. Para continuar en el desarrollo del diseño metodológico es necesario reflexionar acerca de la naturaleza de la investigación en otro aspecto como lo es su propósito, en este ámbito

la investigación social puede diferenciarse en pura o aplicada; es pura cuando la producción de sus conocimientos ayuda a mejorar o ampliar la propia teoría disciplinaria y prolongan o crean nuevos espacios de desarrollo de esta; es aplicada cuando los conocimientos resultantes sirven para resolver problemas prácticos o empíricos, para desarrollar nuevos programas o para tomar decisiones etc. (21)

En este sentido el presente estudio es considerado como una investigación aplicada ya que su propósito no se concentra en ampliar o producir teorías sino más bien en brindar información para resolver un problema práctico y tomar decisiones, debido a que el Liceo utilizará los resultados de la investigación para mejorar aquellos aspectos que, como conclusiones de este proyecto, necesiten ajuste o modificación para así lograr que la institución pueda día a día encaminarse más hacia la meta de vivir el constructivismo social en el aula.

Por otro lado, si analizamos la intencionalidad de un estudio la investigación según Muñoz Rosales puede ser exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En este caso la investigación se lleva a cabo con una intencionalidad exploratoria ya que

la investigación exploratoria o explorativa es un primer acercamiento al campo o terreno en el cual se desenvuelve y se da de hecho nuestro asunto, tema o problema de investigación; en tal sentido el acercamiento que nos permite realizar este tipo de investigación radica básicamente en realizar una “exploración” en donde se observa de manera preliminar, casi iniciática. Vale decir que el estudio exploratorio nos permite un contacto de primera mano con nuestro asunto de tal forma que podamos establecer con mayor detalle nuestro problema a investigar; y esto es válido tanto para un acercamiento tanto documental como de campo. (69)

Como se ha mencionado en el primer capítulo, no existen investigaciones similares a la presente, por ello se considera como un primer acercamiento al problema de estudio, no solo a nivel de la institución en particular, sino también de otras instituciones educativas en nuestra localidad. Los resultados y conclusiones que de esta investigación se deriven servirán de base para futuras investigaciones respecto del clima escolar, en conjunción con la aplicación en el aula de la corriente pedagógica conocida como constructivismo social o sociocultural.

Al avanzar en el diseño metodológico es preciso puntualizar que la modalidad escogida para esta investigación es el Estudio de Caso debido a que “Los estudios de casos consisten en investigar de manera particular un ente social representativo de un conjunto de fenómenos, a través de obtener información esencial de él para conocerlo en forma profunda e integral” (30) y en ese sentido pese a que el estudio será exploratorio en su perspectiva macro respecto del tema, esta investigación pretende profundizar el estudio en las interacciones de un grado en específico para establecer las bases del panorama de lo que ocurre en el Liceo. Pero cabe preguntarse ¿qué es representativo del séptimo de básica del Liceo? En primera instancia se ha considerado que, al ser el grado en el que se culmina el Programa de Escuela Primaria, los niños tras trabajar varios años con la misma metodología están más familiarizados con la dinámica que representa a las interacciones presentes en el aula bajo esta corriente pedagógica. En segunda instancia, existe una buena predisposición de las maestras y los niños y niñas para participar en las actividades que implica la investigación. Por último, se asume que la edad de los niños en este grado permitirá también que su fluidez en cuanto al uso del lenguaje, una vez se inicie con la aplicación de instrumentos, va a ser más significativa y permitirá reflejar su realidad y percepciones de mejor manera, lo cual facilitará su interpretación y en general

el desarrollo de la investigación. Principalmente por estos tres factores se considera que este caso es significativo para el estudio.

Dentro de los estudios de caso se reconocen tres modalidades según Stake (1994): estudio de casos intrínsecos, estudio de casos instrumentales y estudios de caso colectivos. Esta investigación se considera como un estudio de caso instrumental debido a que “Pretende aportar luz sobre algunas cuestiones o el refinamiento de una teoría. El caso puede ser seleccionado como típico de otros casos o no. La elección del caso se realiza para avanzar en la comprensión de aquello que nos interesa.” (Colás Bravo, Buendía Eisman y Hernández Pina 1998, 257), puntualmente este caso nos ayuda a ampliar la comprensión del tema de estudio en la presente investigación.

1.2. Escenario de la investigación

Como se había mencionado previamente, al ser una investigación de campo ésta se lleva a cabo en el mismo lugar donde se encuentra el objeto de estudio, es decir que el escenario de la investigación es la Unidad Educativa Liceo del Valle ubicada en el sector Cashapamba en Sangolquí, cantón Rumiñahui, provincia de Pichincha, Ecuador; puntualmente en las aulas del séptimo de básica del año lectivo 2016-2017. El séptimo de básica está compuesto por dos paralelos de 17 estudiantes cada uno, en el séptimo A tenemos 7 niños y 10 niñas, mientras en el paralelo B tenemos 17 estudiantes 9 de ellos niños y 8 niñas. Las profesoras tutoras o de español (una en cada paralelo) trabajan las 4 materias principales: español, ciencias naturales, ciencias sociales y matemática; y comparten con ellos la mayor parte de su jornada ya que el resto de horas la comparten los llamados especialistas (profesores de inglés, educación física, deportes, artes plásticas, escénicas y musicales).

Antes del inicio de la investigación la investigadora hizo un acercamiento con las autoridades del colegio con la finalidad de contextualizar la situación, plantear los beneficios de realizar una investigación y acordar el esquema de trabajo. La institución se ha mostrado abierta a realizar las actividades, considerando que cualquier tipo de retroalimentación sobre su práctica le permitirá contar con información adicional para los procesos de toma de decisiones. En el anexo 1 se puede encontrar la carta con la petición formal elaborada tras la conversación mantenida con las autoridades del colegio.

La aplicación del instrumento para la recolección de la información se la realizó en la institución durante el mes de junio de 2017. Con este fin, el colegio designó un espacio en el edificio administrativo que daba las facilidades para llevar a cabo su

aplicación durante la jornada escolar regular y con previa autorización de los representantes de los niños involucrados.

1.3. Informantes claves

Dentro de la investigación cualitativa los informantes son de vital importancia en tanto permiten al investigador “aprender de experiencias y puntos de vista de otros individuos, valorar procesos y generar teorías desde la perspectiva de los informantes” (Alejo y Osorio 2016, 75). Se consideran informantes claves a todos aquellos individuos que tienen un considerable grado de incidencia sobre el quehacer educativo dentro del escenario de la investigación “suministrándole al investigador detalles de su mundo, su lenguaje, emociones y valores que enriquecerán los resultados de la investigación” (76).

En este caso, se considera de suma importancia recoger las percepciones de los estudiantes de séptimo de básica del Liceo, debido a que serán ellos quienes de primera mano puedan expresar sus percepciones respecto de lo que ocurre en las aulas. Es importante también recoger la información por parte de los docentes que comparten la mayor cantidad de tiempo con los niños de este grado, ya que es una perspectiva complementaria que permite visualizar el acto educativo desde diferentes ángulos. Se considera relevante también, recoger la perspectiva de las autoridades del Liceo, en este caso la directora de la Primaria y coordinadora de la sección, la vicerrectora encargada de los aspectos curriculares y el rector de la institución como puntal principal del equipo de liderazgo pedagógico de la institución. Una vez se combinen las perspectivas de los actores e informantes claves se pretende tener un panorama más claro de lo que ocurre dentro de las aulas del séptimo en el Liceo.

Es preciso mencionar en este punto que la investigadora es parte activa de la planta docente de la institución minimizando así el impacto y uno de los principales riesgos al realizar una investigación ya que “un proyecto de investigación es una intrusión en la vida de la institución que se va a estudiar. La investigación es una perturbación, y perturba rutinas, sin beneficio inmediato ni a largo plazo perceptible para la institución y sus miembros” (Flick 2007, 71). Esta condición participante de la investigadora permite tener cercanía y conocimiento de los informantes claves, le permite generar vínculos de confianza para poder aplicar los instrumentos para la recolección de la información en un ambiente amigable que permita un diálogo abierto y fluido debido a que

En la investigación cualitativa, la persona del investigador tiene una importancia especial. Los investigadores y sus competencias comunicativas son el "instrumento" principal de recogida de datos y de cognición. A causa de esto, no pueden adoptar un rol neutral en el

campo y en sus contactos con las personas a las que van a entrevistar u observar... A qué información tenga acceso un investigador y de cuál quede excluido depende esencialmente del éxito en la asunción de un rol o puesto apropiado. (69)

Cabe resaltar que, pese a las ventajas presentadas, el hecho de ser parte de la planta docente puede ser considerado un limitante en tanto la figura que representa dentro de la institución puede influir de alguna manera para que estudiantes y otros docentes ajusten su discurso a la circunstancia, lo cual podría ser evitado si el investigador fuese externo.

Por todo lo previamente expuesto, y debido a que es un estudio cualitativo en donde las perspectivas personales son las que la investigadora desea interpretar, tomando en cuenta que lo que importan son las subjetividades mas no las inferencias estadísticas, la recolección de información se la realizará a través de un “criterio de conveniencia, que se refiere a la selección de aquellos casos que son los de más fácil acceso en determinadas condiciones” (83) lo cual implica trabajar con dos estudiantes (un niño y una niña) de cada uno de los dos paralelos del séptimo de básica, es decir cuatro estudiantes en total. También se incluirá a la docente de español de cada uno de los grupos ya que es la responsable de liderar metodológicamente cada una de las seis unidades y con quien los estudiantes comparten la mayor cantidad de tiempo (aspecto relevante a evaluar según el clima de aula), es decir en total dos docentes. En cuanto a las autoridades el instrumento se aplicará a la cabeza de la sección la directora, a la cabeza curricular de la institución la vicerrectora y a la cabeza administrativa el rector como parte del equipo del liderazgo del colegio.

La selección de los niños se la realizó en función de características de fluidez en expresión para poder extraer la mayor cantidad de información al aplicar el instrumento, así como también que sean estudiantes que han desarrollado sus habilidades de argumentación para que a través de su utilización puedan solventar las preguntas de la investigadora al aplicar el instrumento. En ese sentido, el hecho de que los estudiantes que participan de la investigación, si bien es cierto cuentan con un buen desarrollo de habilidades de comunicación, ello no implica que sean considerados como académicamente destacados, más este criterio si implica que las percepciones de los estudiantes menos aventajados en su nivel de comunicación no hayan sido consideradas para el estudio. Otro factor influyente en esta selección ha sido la predisposición de las familias a que sus hijos participen de este tipo de actividades no curriculares dentro de la jornada escolar.

1.4. Técnica de recolección de información

Una vez que se ha profundizado acerca del diseño metodológico es importante precisar la técnica y el instrumento para la recolección de la información en esta investigación. El criterio que ha primado para ello es que contribuya de manera significativa para cumplir con los objetivos de la misma especialmente bajo el enfoque utilizado ya que

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento.

Esta clase de datos es muy útil para capturar de manera completa (lo más que sea posible) y sobre todo, entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010, 408)

Dentro de las técnicas que se manejan en investigación cualitativa las entrevistas parecen cumplir con las características apropiadas para el estudio debido a que su “propósito es recabar datos, pero debido a su flexibilidad permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado” (Díaz-Bravo 2013, 166) y se la puede definir como

una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial...

La entrevista es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos (la entrevista en la investigación cualitativa, independientemente del modelo que se decida emplear, se caracteriza por los siguientes elementos: tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado). (163)

En ese sentido nos permite llegar a conocer de mejor manera las percepciones de los informantes en cuanto al proceso educativo que se lleva a cabo en el Liceo.

Las entrevistas pueden ser: estructuradas, semiestructuradas o abiertas (166); pero para el presente caso la investigadora considera pertinente utilizar las entrevistas semiestructuradas ya que “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados”

(163). Dichas características se consideran relevantes especialmente en tanto se trabaja con niños, por ello es importante que la técnica permita que se adapte el instrumento a la forma en la que fluye la conversación para poder recabar la información y percepciones de los entrevistados.

Las entrevistas constan de un guion de preguntas abiertas que plantean una estructura general para el desarrollo de la conversación con los informantes. En el anexo 2 se pueden ver las preguntas planteadas para los diferentes entrevistados en el Liceo. Cada una de esas preguntas hace referencia a elementos claves identificados en el marco teórico correspondiente al capítulo II del presente proyecto.

Es importante también mencionar que para llevar a cabo las entrevistas se realizó un acercamiento telefónico con los padres de los niños involucrados y también se envió una carta de autorización con el modelo adjunto en el anexo 3, la cual retornó con las debidas firmas antes de arrancar con las entrevistas.

Las entrevistas fueron realizadas, como se mencionó anteriormente, en un espacio asignado en el edificio administrativo del Liceo durante la jornada escolar del mes de junio del 2017. Uno por uno los entrevistados asistieron a este espacio en día y hora acordado, las entrevistas fueron grabadas previa autorización verbal y luego transcritas para su posterior análisis.

2. Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos es importante tener en mente que esta es la etapa en la que se procesa la información obtenida y aquella que realmente le da significado a la investigación, para ello partimos de la premisa que estipula que

Entendemos por análisis cualitativo de datos aquel que opera sobre textos. Por textos entendemos las producciones humanas que expresan las acciones humanas. Los diversos modos de expresión se organizan en lenguajes. Las expresiones son los mecanismos por los que la subjetividad del interlocutor se manifiesta —ante sí mismo y ante los demás—, suministrando el indicio más directo y revelador de la estructura de esa subjetividad y del sentido de las acciones. Por tanto, el análisis cualitativo es aquel que se proyecta sobre cualquier forma de expresividad humana. (Colás Bravo, Buendía Eisman y Hernández Pina 1998, 288)

En ese sentido, los textos que se utilizan para realizar el análisis de los datos son las entrevistas (y sus correspondientes transcripciones). Para procesar la información que contienen se hace un análisis detallado de cada una ellas y se ubica las respuestas en grandes categorías que se corresponden con los aspectos teóricos relevantes (dimensiones teóricas), según el criterio y conocimiento de la investigadora, todo lo cual será descrito

a detalle en un apartado más adelante. Una vez que se ha segmentado la información en función de un diálogo con las corrientes teóricas que sustentan la investigación, se procede a relacionar los discursos entre sí y con la teoría para darle significado y coherencia a la información en el contexto de los objetivos de la investigación previamente planteados.

Es importante recalcar que el objetivo científico del análisis de los datos es descriptivo ya que “se incluye descripción de procesos, relaciones, contextos y situaciones, sistemas y personas” (292), en este caso se describe la relación que existe entre los integrantes de la comunidad escolar que interactúan en el séptimo año de educación básica, así como también al contexto metodológico que están expuestos en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, y tras el análisis mencionado se podrá establecer conclusiones en función de los objetivos y generar recomendaciones respecto del proyecto.

2.1. Categorización

Una vez que se tiene la información de las entrevistas transcritas y listas para su procesamiento se debe tener muy claro el método que se utilizará para interpretar y procesar los datos en adelante. En este caso, al ser un estudio exploratorio, se utilizará el método de categorización global propuesto por Legewie (1994) cuyo propósito radica en “obtener una panorámica general de la amplitud temática del texto que debe analizarse” (Flick 2007, 210). Para ello, se ha leído detenidamente las entrevistas y se han establecido las líneas gruesas o conceptos sobre los cuales se continuará el trabajo, dichos conceptos están estrechamente relacionados con las características fundamentales del constructivismo social y el clima de aula, las dos teorías que sustentan las preguntas de investigación. Las categorías se han establecido bajo un concepto de libre flujo el cual

implica que las unidades no poseen un tamaño equivalente. Se selecciona el inicio del segmento y hasta que se encuentra un significado, se determina el final del segmento.... La esencia del proceso reside en que segmentos que comparten naturaleza, significado y características, se les asigna la misma categoría y código, los que son distintos se ubican en diferentes categorías y se les proporcionan otros códigos. La tarea es identificar y etiquetar categorías relevantes de los datos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010, 449)

A continuación, en la tabla se puede observar la matriz de correspondencia entre las preguntas de las entrevistas, las categorías, las dimensiones y la teoría; tomando en cuenta que, según su desarrollo, las entrevistas pueden variar parcialmente su estructura,

pero han sido organizadas en base a las respuestas de las entrevistas transcritas, según las categorías establecidas acorde a los fundamentos teóricos, desagregados a continuación.

Tabla 2
Matriz de correspondencia

PREGUNTA	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	TEORÍA
1	Introducción al tema		
2	Introducción al sujeto constructor	Sujeto constructor ¿Quién construye?	CONSTRUCTIVISMO SOCIAL EN EL AULA
3	Sentido- significatividad		
4	Conceptos Hechos Procedimientos Actitudes	Percepción de la realidad ¿Qué construye?	
5	ZDP: conocimientos previos	Relación con el entorno ¿Cómo construye?	
6	ZDP: motivación e interés		
7	ZDP: material		
8	Evaluación		
9	Organización espacial		
10	Organización temporal		
11	Organización curricular		
12	Relación estudiante-docente		
13	La convivencia	Clima de aula nutritivo	CLIMA DE AULA
14	Organización física		
15	Organización: pertinencia y relevancia		
16	Contextualización clima de aula		

Fuente y elaboración propias

2.1.1. Constructivismo social

En esta teoría la categorización nace a partir de la conceptualización teórica realizada en el capítulo II, en torno a tres aristas o cuestionamientos abarcadores: ¿Quién construye? ¿Qué construye? y ¿Cómo construye? Para el análisis de la información se retoma dicha estructura en calidad de dimensiones y se desagrega en cada una de ellas las características percibidas por los entrevistados.

2.1.1.1. ¿Quién construye?

Retomando ideas del marco teórico en la página 43 del presente estudio se concibe al estudiante como un individuo complejo que mantiene una relación con su entorno e interactúa permanente con éste, tiene sus propias estructuras mentales, pero es a través de su entorno que dichas estructuras se modifican. En ese sentido, existen características a destacar en el quién construye las cuales son, el hecho de que es un sujeto que modifica sus propias estructuras mentales en relación con el entorno (con una participación activa en esa interrelación) y que para establecer esa relación debe encontrarle sentido a lo que hace, debe tener un significado para que lo motive a aprender. A continuación, se desagregan estos aspectos en función de los comentarios emitidos por los entrevistados.

2.1.1.1.1. Sujeto constructor

El individuo que construye tiene estructuras dentro de sí mismo que son utilizadas, en combinación con el medio, para seguir aprendiendo como lo dice la profesora Cristina “El aprendizaje de los chicos parte de una necesidad, duda o conflicto cognitivo que tiene que ver con su vida realizando así conexiones para con su vida y con su aprendizaje” (Cristina 2017, entrevista personal)² o incluso el comentario de la profesora Juana quien menciona “hacen conexiones de los nuevos aprendizajes con sus experiencias” (Juana 2017, entrevista personal)³. En estas frases se puede descifrar que se percibe al estudiante como un ser que no viene como un envase vacío para llenar, sino que tiene conocimientos, experiencias e intereses que deben ser tomados en cuenta, y que su misma naturaleza provocará que sobre o en relación a ello se vaya construyendo el aprendizaje.

Por su parte los alumnos se perciben a sí mismos en función de ciertas características muy utilizadas en la práctica educativa del Liceo conformada por las actitudes y atributos del perfil de un alumno de los programas del BI, en ese contexto, que tres de ellos se vean como “solidarios” (Doménica, Lenin y Felipe 2017, entrevista personal)⁴, implica que se conceptualizan como parte activa de una comunidad, de un ente social cuya interacción y pertenencia es relevante, implica pertenecer a un grupo y corresponderse con las necesidades del mismo, tomar una participación activa. A través de ello se puede inferir que los estudiantes están en contacto social, otra de las características de un sujeto constructor bajo el enfoque de esta investigación, lo cual se corrobora con la frase de la profesora Juana cuando menciona que “les gusta trabajar en proyectos colectivos” (Juana 2017, entrevista personal) o el de la profesora Cristina que menciona “la colaboración entre pares es primordial” (Cristina 2017, entrevista personal), dicha colaboración entre pares podría ser concebida incluso como un acto de solidaridad con un compañero a quien le cuesta comprender algo en particular y el niño o niña se solidariza con él buscando la estrategia que le ayude a comprender. En el contexto de este sujeto constructor social tres de los entrevistados que corresponden al grupo de estudiantes utilizan el adjetivo “divertidos” (Doménica, Amelia y Felipe 2017, entrevista

² Cristina, entrevistada por la autora, el 16 de junio de 2017. Por motivos de confidencialidad se enuncian únicamente los nombres de los entrevistados.

³ Juana, entrevistada por la autora, el 16 de junio de 2017. Por motivos de confidencialidad se enuncian únicamente los nombres de los entrevistados.

⁴ Amelia, Doménica, Lenin, Felipe, entrevistados por la autora el 8 y 9 de junio de 2017. Por motivos de confidencialidad se enuncian únicamente los nombres de los entrevistados.

personal) en sus descripciones acerca de los alumnos del colegio, lo cual nos lleva a interpretar que los tiempos compartidos con los demás alumnos son percibidos como espacios de disfrute, favoreciendo las buenas relaciones en sus interacciones. La coordinadora de la sección comparte la percepción de que en la escuela los niños y niñas disfrutaban ya que expresa “son niños que son felices en su escuela y que disfrutaban de los aprendizajes” (Nathalia 2017, entrevista personal)⁵.

Respecto del nivel de participación del sujeto constructor en el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el Liceo, la idea de que hay una activa intervención de los alumnos en general permea varias de las entrevistas ya que se menciona que los “niños menores de los grados inferiores tienen más del constructivismo, son más indagadores, y han tenido más experiencias en ese sentido” (Patricio 2017, entrevista personal)⁶ haciendo referencia a la básica elemental y media por parte del Rector o el comentario de la Vicerrectora en tanto “La idea es que los profesores son los mediadores de la construcción de ese conocimiento, presentan varias ideas de aprendizaje y guían a los estudiantes para que puedan llegar y construir su propio aprendizaje” (Salomé 2017, entrevista personal)⁷ o incluso el de la coordinadora que explica “Cada vez son más críticos y reflexivos, como creativos y proactivos” (Nathalia 2017, entrevista personal), en ese sentido la reflexión implica un proceso activo de verse a sí mismos y pensar críticamente al respecto, lo cual por ende implica un alto nivel de involucramiento del estudiante. La percepción docente va también alineada en ese sentido en tanto la profesora Juana expresa acerca del nivel de participación y reflexión que “se esfuerzan en organizar lo aprendido, hacen preguntas, son activos, cuestionadores, trabajan de manera colaborativa, saben escuchar, hacen propuestas, toman decisiones grupales, y reflexionan sobre sus decisiones y sus aprendizajes” (Juana 2017, entrevista personal). En este sentido, llama la atención que solo uno de los niños entrevistados habla de su percepción de los alumnos como participante activo al mencionar que los niños son “indagadores” (Lenin 2017, entrevista personal) y ello puede darse porque es algo que forma parte de su normalidad, o porque no se perciben a sí mismos de esa manera.

⁵ Nathalia, entrevistada por la autora, el 23 de junio de 2017. Por motivos de confidencialidad se enuncian únicamente los nombres de los entrevistados.

⁶ Patricio, entrevistado por la autora, el 22 de junio de 2017. Por motivos de confidencialidad se enuncian únicamente los nombres de los entrevistados.

⁷ Salomé, entrevistada por la autora, el 21 de junio de 2017. Por motivos de confidencialidad se enuncian únicamente los nombres de los entrevistados.

En cuanto a la concepción de la complejidad del sujeto constructor, en tanto no es únicamente un ente cognoscitivo sino también emocional y social se puede decir que las percepciones reflejan en cierta medida este aspecto ya que como lo dice la coordinadora “Ellos demuestran habilidades sociales, de comunicación, de pensamiento, de investigación y de autogestión” (Nathalia 2017, entrevista personal), en el vocabulario que utiliza el PEP a las habilidades de autogestión se las contextualiza dentro del ámbito de la inteligencia emocional y la respectiva gestión de sus estados emocionales, al igual que en las habilidades sociales se tratan los asuntos concernientes a las relaciones con sus pares y demás miembros de la comunidad. El hecho de que se los perciba como poseedores de dichas habilidades implica la concepción del sujeto como un ser complejo que no solo piensa y aprende, sino que se relaciona con otros y es responsable de aprender a manejar sus emociones.

2.1.1.1.2. Motivación: Sentido y significatividad

En este apartado se pretende identificar aquello que motiva, por su sentido y significatividad, al sujeto constructor. Dentro de las entrevistas es curioso que para los cuatro niños dicho sentido y significatividad vienen dados por el futuro, por una satisfacción de largo plazo más que por un factor motivante inmediato, es así que expresan “más adelante en mi vida lo voy a aplicar” (Doménica 2017, entrevista personal) o “la mayoría de lo que aprendes en el colegio es un paso para tu futuro y lo que te va a servir más adelante” (Felipe 2017, entrevista personal) incluso “A la final me va a servir para seguir estudiando y en futuro tener de qué vivir” (Amelia 2017, entrevista personal), alguno de ellos lo concibe hasta como un camino para educación superior ya que expresa “cuando entremos a la universidad vamos a poder aplicar todo lo aprendido” (Lenin 2017, entrevista personal). Estos comentarios nos permiten identificar que los niños y niñas entrevistados no le encuentran sentido o significado inmediato a lo que hacen en la escuela, lo conciben como necesario para su futuro, por lo cual se podría inferir que la motivación es su vida después de la escuela, no durante la escuela.

Por otro lado, la visión de docentes y autoridades es distinta en tanto ellos conciben que los niños están motivados debido a que las experiencias a las que están expuestos en la escuela son experiencias que tienen sentido y significado, así como lo expresa la profesora Juana quien menciona que “siempre están relacionados con situaciones reales, se conectan con sus experiencias y con su entorno” (Juana 2017, entrevista personal), incluso desde el rector se percibe que ello ocurre ya que expresa

“creo que el significado del aprendizaje se ve sobre todo cuando los alumnos actúan, cuando los alumnos pasan el aprendizaje a cosas cotidianas en donde tú puedes ver alumnos solidarios, alumnos que construyen, que son creativos, alumnos que son capaces de generar una crítica, de generar una argumentación” (Patricio 2017, entrevista personal) lo cual coincide con lo expresado por la profesora Cristina quien argumenta “los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje y pueden encontrar la aplicabilidad necesaria a diferentes áreas de su vida” (Cristina 2017, entrevista personal). En este sentido la expresión de la coordinadora en tanto la significatividad de lo que se aprende en la escuela, se la atribuye a las capacidades del cuerpo docente en tanto “los docentes se esfuerzan por el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas, estimulantes y pertinentes” (Nathalia 2017, entrevista personal), al igual que la vicerrectora quien en ese sentido comenta

las profesoras trabajan mucho para que eso ocurra, se preocupan de cómo van los chicos, de cómo están los chicos, y se preocupan también de proveerles ese tipo de experiencias que no respondan solamente a la memoria o de contenido, sino también de colocarlos dentro de situaciones en los que los estudiantes tendrían que poner en práctica no solamente los contenidos, sino demostrar ciertas habilidades que les permitan eso, a aprender esos conocimientos, esos aprendizajes y que les duren para toda la vida. (Salomé 2017, entrevista personal)

Existen entonces dos visiones distintas en tanto al sentido que encuentran los actores a su experiencia educativa, los alumnos que por su parte lo ven como una inversión para el futuro mientras que docentes y autoridades consideran que la importancia de las experiencias de aprendizaje se da por la significatividad y conexión con el contexto de los propios estudiantes.

2.1.1.2. ¿Qué construye?

Partiendo de la conceptualización teórica en la página 44 del capítulo 2, que implica que lo que el sujeto construye en el ámbito escolar son modificaciones a sus estructuras mentales, en función del currículo al que está expuesto, el cual ha sido establecido como tal por ser considerado relevante para la sociedad, es importante evidenciar las percepciones de los entrevistados en este aspecto. Para ello recordamos que lo que implica el currículo no son únicamente contenidos o hechos en un enfoque del constructivismo social aplicado al aula, sino también se combina con el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.

2.1.1.2.1. Conceptos, hechos, procedimientos y actitudes

El componente del currículo correspondiente a los conceptos es el primero en ser abordado debido a que en el Programa de Escuela Primaria el aprendizaje conceptual es importante. En ese sentido tanto la coordinadora, como la profesora Cristina y uno de los alumnos los tienen presentes al tratar los elementos del currículo, es más el estudiante hace referencia a los conceptos como parte integral de sus unidades de indagación y respecto a la forma de asimilarlos menciona “A través de los trabajos, ya que ahí hay ejercicios que te enseñan como que te reflejan que eso está conectado con los conceptos y ahí uno lo compara y sabe que es cierto” (Felipe 2017, entrevista personal), la familiaridad con el término y la forma de utilizarlo denota que es un término con el que trabaja en su proceso de aprendizaje, el cual engrana o conecta lo que el niño percibe que aprende. La profesora Cristina por su parte menciona “Tenemos los conceptos basados en ¿qué queremos que los alumnos comprendan? En este sentido nos dan la perspectiva general sobre la que trabajamos en cada una de las unidades” (Cristina 2017, entrevista personal) frase que corrobora que los conceptos forman parte activa de la unidad de indagación como lo expresó el alumno, se entiende también que los conceptos necesitan de una comprensión profunda y por ende desde la planificación los docentes se plantean el interrogante y ponen en su mente que es lo que se quieren que los alumnos comprendan. Finalmente, la coordinadora en ese sentido menciona “Un cúmulo de contenidos no lleva a nada significativo, consideramos relevante las habilidades y el enfoque conceptual, por qué es necesario demostrar aprendizajes perdurables, es decir, que nuestros niños sean capaces de resolver problemas, de transferir y de actuar” (Nathalia 2017, entrevista personal) ya que el enfoque abarcador de los conceptos permite que sean transferibles a diferentes contextos y así su comprensión sea más profunda, se puede observar también en este comentario como los contenidos procedimentales en forma de habilidades es algo a lo que se le da gran importancia dentro del currículo. Juntando estas perspectivas se puede percibir que el aprendizaje de conceptos se da mediante la actividad contextualizada e intensa que define a los contenidos de este tipo.

Por otro lado, tenemos los contenidos factuales identificados como hechos, contenidos o conocimientos en general, en este sentido este tipo de contenidos suelen ser los que usualmente se trabajan en la educación tradicional y que pese a estar presentes como lo menciona el rector, han perdido protagonismo al expresar “Yo creo que fundamentalmente haber pasado de una educación donde el currículo estaba concentrado en cubrir contenidos a pasar a una educación en donde nos preocupamos en el desarrollo de habilidades... es un conocimiento enorme” (Patricio 2017, entrevista personal), en esta

frase se evidencia que el enfoque se ha ido compartiendo con otros elementos del currículo como lo son los contenidos procedimentales en forma de habilidades, e incluso con los contenidos actitudinales como lo expresa el siguiente enunciado “tienes profesores que no solamente están buscando indicadores de cumplimiento de temas y de contenidos, sino que incluyen las actitudes de los chicos de por medio, incluso el desarrollo de atributos, es decir una construcción personal mucho más integral que lo que habitualmente se trabajaba” (Patricio 2017, entrevista personal). Es decir que por las palabras del rector se infiere que la posición del Liceo efectivamente se centra en ampliar los elementos del currículo que se imparte cubriendo no solo los hechos sino también las actitudes y procedimientos (habilidades, al aprender a hacer las cosas).

La profesora Cristina también opina que los conocimientos, concebidos para la presente investigación como contenidos factuales, son parte del currículo impartido en la institución e identifica que son utilizados en su quehacer educativo como “los conocimientos que parten de la pregunta ¿qué queremos que los alumnos sepan? Usualmente se los concibe en otros contextos como contenidos” (Cristina 2017, entrevista personal). Por su parte, los cuatro alumnos entrevistados expresan de diversas formas que aprenden contenidos en el sentido de hechos o conocimientos enmarcados en las matemáticas o las ciencias, o cualquier otra asignatura como se puede leer en las siguientes frases en respuesta a la interrogante de que aprenden en el Liceo “En general todas las materias [...] técnicas de teatro, arte y música” (Doménica 2017, entrevista personal), “Entre ciencias, matemática, lenguaje, también sociales” (Lenin 2017, entrevista personal), “[...]de ahí vienen las materias” (Felipe 2017, entrevista personal).

Finalmente la vicerrectora, encargada del currículo, opina que el que rige en el Liceo no varía en mayor medida a aquel de otras instituciones, haciendo especial referencia a que se cumple con la malla curricular (planteada por el Ministerio de Educación) y en ese sentido expresa “Yo creo que los elementos del currículo son los mismos, es decir que no varían, está la malla curricular, están los contenidos, está la evaluación, quizás la carga curricular también, quizás donde haya alguna diferencia está en la metodología” (Salomé 2017, entrevista personal), por el contexto se puede interpretar que lo que refiere como contenidos son aquellos que en el contexto de esta investigación se los concibe como contenidos factuales o hechos y argumenta que la diferencia principal radica en el aspecto metodológico, es decir lo que implica el cómo aprenden los niños (por ser revisado en la siguiente sección de análisis). Es interesante partir de esta perspectiva ya que es debido al

análisis de aquello que sucede en las aulas, de las actividades y tareas que en ella se desarrollan, su ambiente y reglas de juego, a partir del reconocimiento de los contenidos que explícita o implícitamente (currículum oculto) se trabajan, es un instrumento notablemente eficaz para la comprensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en el centro. (Coll, y otros 2007, 134)

Tras dicho análisis salta a la vista que la visión de la vicerrectora respecto de lo que compone el currículo institucional es un tanto más limitada en relación a las percepciones de otros miembros de la comunidad. Sin embargo de ello, no se puede dejar de lado su percepción debido a la función que desempeña, ya que al estar a cargo del currículo institucional y tener una visión diferente a lo que éste se refiere, sin duda tendrá repercusiones en el quehacer educativo.

Por otro lado, en lo referente a los contenidos procedimentales existe la percepción por parte de los entrevistados de que es algo que forma parte del currículo, ya que se encuentra presente en frases expresadas por autoridades, docentes y estudiantes. Por ejemplo, el rector comenta “nos preocupamos en el desarrollo de habilidades de comunicación, habilidades de indagación, habilidades de pensamiento, habilidades sociales, habilidades de autogestión” (Patricio 2017, entrevista personal) o el comentario emitido por la directora en el sentido de “consideramos relevante las habilidades [...] por qué es necesario demostrar aprendizajes perdurables, es decir, que nuestros niños sean capaces de resolver problemas, de transferir y de actuar” (Nathalia 2017, entrevista personal), o de la profesora Cristina quien menciona “También trabajamos sobre los enfoques de aprendizaje o habilidades basándonos en ¿qué queremos que los alumnos sean capaces de hacer? En realidad, éste es uno de los factores a los que le ponemos mucho énfasis porque en el mundo en el que los chicos tendrán que desenvolverse el saber hacer va a ser primordial” (Cristina 2017, entrevista personal) y son estas habilidades, formas de hacer las cosas o procedimientos que les permiten a los niños encontrar la funcionalidad de muchas de sus actividades escolares, como lo ha percibido una de ellos al mencionar “nos enseñan cómo utilizar las fuentes y nos enseñan cómo investigar en fuentes seguras, nos enseñan a cómo manejar las computadoras...” (Doménica 2017, entrevista personal) concebidas como habilidades de investigación y habilidades de alfabetización mediática; este aspecto también involucra aspectos no estrictamente académicos como lo menciona otro alumno “También aprendemos cómo comportarnos, formas de escribir, como hablar en inglés, nos enseñan valores, como respetarnos mutuamente” (Lenin 2017, entrevista personal) enmarcados en las habilidades de autogestión, sociales y de comunicación. Las mencionadas habilidades se encuentran

presentes durante todas las unidades de los niños desde los 3 hasta los 18 años de edad, trabajadas en todos los programas certificados que maneja el Liceo.

En cuanto a los actitudes o contenidos actitudinales los podemos también encontrar como parte de las entrevistas como tales, o como perfil IB (parte del vocabulario que se maneja internamente) compuesto por un conjunto de actitudes y atributos que contemplan la forma de actuar y de vivir al ser parte de una comunidad escolar con vínculos a escala mundial. Este tipo de contenidos se encuentra presente también en varias de las entrevistas realizadas y refleja que la comunidad está expuesta y familiarizada con ellos, como lo mencionan los estudiantes “todo el tiempo, porque en los trabajos tienes que demostrar tus atributos y actitudes para hacer bien las cosas. En los recreos tienes que tratar de ser solidario para que se diviertan tú y los demás. También como decía en las clases, en grupos socializas y puedes ser tolerante de confianza y todo” (Felipe 2017, entrevista personal), otro de los comentarios en ese sentido versa “una de las cosas más importantes son los valores, las actitudes, los atributos para poder aprender más y poder ser alguien en la vida en el sentido de poder tener respeto hacia todos” (Amelia 2017, entrevista personal); incluso se registran comentarios sencillos como “nos enseñan valores” (Lenin 2017, entrevista personal), expresiones que reflejan que en el contexto escolar este componente está presente y es bien valorado.

Las maestras también expresan la relevancia de este tipo de contenido presente en la práctica del Liceo al mencionar como parte del currículo “tenemos el perfil del estudiante IB que está compuesto por actitudes y atributos específicos que se enfocan en base a ¿qué queremos que los alumnos sientan, valoren y demuestren?” (Cristina 2017, entrevista personal), incluso comentarios como el de otra de las maestras quien manifiesta

Las actitudes, creo que la forma como se interrelacionan los estudiantes en su trabajo en equipo es importante, les permite desarrollar valores, una buena convivencia y un trabajo productivo. Es decir, en general el perfil IB nos permite que los estudiantes no solo aprendan determinados contenidos, sino que también se desarrollen de manera integral desarrollando formas de actuar y de ser que les ayudará a tener mayor éxito en la vida no solo académica y profesional, sino personal y en sociedad (Juana 2017, entrevista personal).

Estas frases permiten concluir que al parecer las maestras tienen muy claro la relevancia de este tipo de contenido y lo incluyen en su práctica. Por otro lado, en las autoridades también se menciona a este tipo de contenidos como parte integral del currículo, principalmente llama la atención la conceptualización por parte del rector quien menciona “tienes profesores que no solamente están buscando indicadores de cumplimiento de temas y de contenidos, sino que incluyen las actitudes de los chicos de

por medio, incluso el desarrollo de atributos, es decir una construcción personal mucho más integral que lo que habitualmente se trabajaba” (Patricio 2017, entrevista personal).

Las percepciones respecto del tipo de contenidos incluidos en el currículo del Liceo nos hacen pensar que, con variaciones desde las interpretaciones personales, los diferentes tipos de contenidos tanto conceptuales, como fácticos, procedimentales o actitudinales se encuentran presentes en la práctica de la institución.

2.1.1.3. ¿Cómo construye?

El cómo construye, se ha explicado desde la perspectiva teórica en la página 46 como un proceso interno que ocurre como resultado del cambio de las estructuras mentales del sujeto que aprende, sin embargo, dicha modificación se da posterior a una interacción del sujeto con el medio. Ya en el ámbito de la interacción en el aula el cómo aprende se lo relaciona con los aspectos metodológicos claves a los que el niño estará expuesto para construir su conocimiento. En ese contexto la zona de desarrollo próximo compuesta por conocimientos previos, interés (motivación) y el material, la evaluación, la organización espacial, temporal y curricular son los aspectos claves a desagregar según las percepciones de las entrevistas.

2.1.1.3.1. Zona de desarrollo próximo: conocimientos previos

La importancia de visibilizar el trabajo con los conocimientos previos radica en establecer el punto de partida para construir el entorno que permitirá al sujeto modificar sus estructuras de pensamiento e ir construyendo sobre las mismas. En ese sentido, las percepciones del trabajo con conocimientos previos se dan según los entrevistados en dos direcciones: las evaluaciones diagnósticas y el SQA. Las evaluaciones diagnósticas se dan usualmente al inicio del año lectivo y constan de pruebas que evalúan los conocimientos previos en forma de contenidos factuales curriculares. Por otro lado, el SQA (sé, quiero saber, aprendí – por sus iniciales) es una rutina de pensamiento que puede ser utilizada en cualquier momento pero que usualmente se lo hace al iniciar una unidad o al arrancar con contenidos nuevos, que sirve para indagar en los conocimientos previos, así como también acerca de los intereses de los estudiantes respecto de la unidad o tema.

En cuanto a la evaluación de conocimientos previos del tipo diagnóstico podemos mencionar que los entrevistados que los contextualizan en este sentido son el rector de la institución y dos de los estudiantes entrevistados. Es así que el rector expresa “creo que la incorporación de políticas como por ejemplo las evaluaciones diagnósticas como parte

de un proceso integral de aprendizaje, ha generado que los profesores le pongan mucha más atención a la revisión de conocimientos previos antes de generar nuevas experiencias” (Patricio 2017, entrevista personal). Mientras que los estudiantes mencionan “Al principio del año nos hacen unas pruebas para saber que entendimos del año anterior, para poder saber que darnos en las clases” (Amelia 2017, entrevista personal) o “al comienzo del año hacemos para saber en qué tienes que mejorar y en qué eres sobresaliente” (Felipe 2017, entrevista personal). Este tipo de evaluación efectivamente permitirá al docente a cargo darse cuenta del nivel de conocimientos de los chicos respecto de los temas que están siendo evaluados y planificar de mejor manera el desarrollo de los siguientes elementos curriculares.

Por otro lado, tenemos los entrevistados que se refieren a la evaluación de conocimientos previos desde la perspectiva del SQA, en este sentido las docentes de aula y una de los estudiantes expresaron su relevancia. Las maestras por su parte enuncian la importancia de los mismos con comentarios como el de la profesora Cristina que menciona

Al arrancar cada unidad de indagación utilizamos rutinas de pensamiento que nos permiten acercarnos a los conocimientos previos de los chicos en determinados temas relevantes. Una de las herramientas que utilizamos en este sentido es la cartelera de SQA que pretende dar a conocer lo que sabe el estudiante, lo que quiere saber y al final de la unidad reflexionamos sobre lo aprendido (Cristina 2017, entrevista personal).

O lo mencionado por la profesora Juana quien expresa “En el Liceo planificamos nuestras indagaciones en base a lo que los estudiantes expresan en el SQA como lo que ya saben respecto del tema y lo que desean saber del mismo” (Juana 2017, entrevista personal), las dos enfatizan que su práctica está estructurada en función de dichos conocimientos previos. Por su parte una de los estudiantes está familiarizada con esta práctica al mencionar “te saben decir opiniones sobre cómo te sientes al trabajar esto, o el SQA qué es lo que ya sabes, lo que quieres saber y lo que ya aprendiste, también hay lluvia de ideas, y como estamos trabajando en grupo podemos escuchar las opiniones de los demás para tener más ideas” (Doménica 2017, entrevista personal). Todos estos comentarios sustentan el hecho de que la práctica docente en el Liceo efectivamente incluye la visibilización de los conocimientos previos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por último, dos de los entrevistados reconocen la importancia de los conocimientos previos, pero no identifican una práctica en particular que los represente. Por ejemplo, la vicerrectora quien menciona “Son fundamentales, porque hace que se

puedan enganchar con los siguientes conocimientos que quieres desarrollar” (Salomé 2017, entrevista personal), o el comentario de la directora quien expresa “Considero que los conocimientos previos juegan un papel protagónico en la construcción de significado personal y social, ya que el aprendizaje social, el trabajo en equipo y la interacción, da lugar no solamente a la construcción personal, sino también grupal” (Nathalia 2017, entrevista personal).

Se puede decir, por tanto, que desde las visiones de los diferentes actores educativos los conocimientos previos forman parte activa del quehacer educativo del Liceo, ya sea desde una perspectiva factual con las pruebas de diagnóstico o desde las rutinas de pensamiento, los conocimientos previos de los alumnos se integran a la práctica docente y a los procesos de enseñanza aprendizaje. A criterio de la investigadora, este hecho es de vital importancia por cuanto los conocimientos previos conforman el andamiaje sobre el cual se podrá levantar los cimientos de los aprendizajes futuros.

2.1.1.3.2. Zona de desarrollo próximo: motivación e interés

Mantener al estudiante interesado en los temas de estudio se considera primordial para que su rol sea lo suficientemente activo como para que pueda modificar sus estructuras mentales y construir su aprendizaje. En este sentido, la teoría propuesta en el marco teórico del presente estudio en la página 47 invita a que se considere que la forma de aprender motive al estudiante a continuar interesado y en ese sentido se identifican dos características básicas: aprendizajes contextualizados y vinculación de los intereses de los estudiantes.

Al hablar de la vinculación de los intereses de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje, se puede encontrar en las entrevistas evidencia de que ello ocurre en el Liceo y se lo puede percibir en los diferentes niveles de la organización ya que desde una perspectiva macro en el caso de las autoridades, puntualmente la vicerrectora habla de la importancia de que aquello que se estudie sea interesante y motivante ya que “las cosas aburridas no son motivadoras” (Salomé 2017, entrevista personal), según ella la responsabilidad de hacerlo interesante depende del adulto, es decir el docente a cargo del aula y que esa motivación será también el reflejo de la motivación del profesor. El rector por otro lado, no da por terminado el asunto y opina que, aunque ha habido mejoras, aún hay camino por recorrer en este sentido al mencionar “creo que tenemos un equipo docente que se ha preocupado mucho por generar estímulos cada vez más profundos, por trabajar más en la motivación de los chicos a través de metodologías que los enganchen,

creo que tenemos un colegio más motivante que hace diez años, pero también creo que hay mucho que trabajar” (Patricio 2017, entrevista personal).

Ya en la sección primaria a través de la directora se percibe un escenario un tanto diferente, por cuanto ella menciona de manera categórica respecto de los niños de la sección “Considero que hay una motivación e interés en aprender, se ve niños contentos y felices, los padres comparten o expresan su satisfacción especialmente por ese interés y gusto por ir a la escuela, aspecto que es cada vez más difícil” (Nathalia 2017, entrevista personal) en ese sentido esta percepción de niños felices y de la motivación por aprender es una percepción compartida por maestras y estudiantes. En la misma línea, la profesora Juana menciona

Sí, creo que tienen una gran motivación por aprender. Cuando llegan a nuestra aula, se sorprenden y muchas veces expresan lo divertido que es trabajar de tal o cual manera. Los motiva desde la organización del aula, el trabajar con todos sus compañeros al ir formando diversos grupos, el trabajar solos, el sentirse dueños de las decisiones que toman. Inclusive el saber que sus inquietudes son importantes y que se desarrollan los temas en base a esos cuestionamientos les hace sentirse importantes y enganchados a lo que vamos aprendiendo (Juana 2017, entrevista personal).

Estas frases explican cómo los intereses de los estudiantes son tomados en cuenta e incluidos en la rutina escolar logrando mantenerlos conectados y disfrutando de su aprendizaje; la profesora Cristina al respecto opina

constantemente estamos atentos a las necesidades de los alumnos, como decía hace un momento, parte de la indagación de la unidad se basa en lo que los alumnos quieren saber y eso los motiva... Creo que también influye el clima de confianza que existe en el aula, los chicos se sienten cómodos y apreciados. Esos sentimientos les permiten conectarse de mejor manera con lo que estamos aprendiendo, creo que debe ser muy difícil aprender en entornos estresantes o cargo de alguien amenazante (Cristina 2017, entrevista personal).

Finalmente, el grupo de estudiantes percibe que el cómo aprende es interesante y motivante, varios de ellos emiten comentarios que enfatizan la importancia de divertirse aprendiendo con frases como “hacen con diferentes técnicas, o sea con figuras, pintando, seleccionando, no solo por escrito, también te hacen participar, y que pases al pizarrón a hacer los ejercicios y también te hacen salir afuera, y en juegos también” (Domélica 2017, entrevista personal), otro de los niños menciona “claro, porque te motivan. Así cuando hacen ejercicios que te da emoción y que te diviertes, dices que chévere yo quiero seguir” (Felipe 2017, entrevista personal), en el mismo sentido otro de los alumnos entrevistados comenta “es una forma muy divertida de aprender ya que a veces hacemos juegos o vamos afuera a aprender y eso es mucho más divertido y más fácil para no distraernos” (Amelia 2017, entrevista personal). Se puede decir entonces que las

percepciones de los estudiantes apuntan a que efectivamente existe un interés y una motivación por aprender que radica en la forma divertida de hacerlo. Solo uno de ellos no es categórico al respecto y opina que “En algunas materias sí, pero en otras clases no mucho, es como que me gusta aprender en base a juegos y en base a algo que nos divierta y no solo escribir y pasar al pizarrón” (Lenin 2017, entrevista personal) aunque concuerda con sus compañeros en que el juego es lo que lo mantiene motivado no generaliza la idea de que todas las materias sean interesantes, explica más adelante que depende del tema su interés varía, en función también de sus conocimientos previos, lo cual ratifica la importancia de que las docentes indaguen acerca de los conocimientos previos porque si no se los toma en cuenta el niño encuentra aburrido el tema de estudio y se desconecta, esto lo podemos evidenciar con la frase “Acercas de aprender un tema que me interese, por ejemplo, si estoy viendo un tema que yo ya conozco un poco creo que no tendría que saber más y me empiezo a aburrir” (Lenin 2017, entrevista personal).

Otro de los aspectos a tomar en cuenta para mantener el interés y la motivación del estudiante se refiere al denominado enfoque globalizador que lo que pretende lograr son aprendizajes contextualizados que le permitan al estudiante realizar conexiones que despierten su interés. En ese sentido la información en las entrevistas es escasa ya que existe un solo comentario que abarca el tema por parte de uno de los alumnos al referirse a las unidades de indagación “se relaciona con todo” (Felipe 2017, entrevista personal) lo cual da la pauta de que si bien es cierto existe como parte del contexto escolar del estudiante no es un tema que los miembros de la comunidad identifiquen con facilidad ni lo tengan interiorizado.

2.1.1.3.3. Zona de desarrollo próximo: material

Dentro de lo que abarca el material en la zona de desarrollo próximo, se había especificado previamente en el marco teórico, dos dimensiones del mismo: curricular y metodológico. El material curricular está diseñado para cubrir el aprendizaje de contenidos (factuales, procedimentales, actitudinales y conceptuales) mientras el material metodológico se enfoca en la estrategia que refleja para generar el aprendizaje. El propósito de dichas características respecto del material es plantear un desequilibrio cognitivo que le permita al estudiante lograr posteriormente un aprendizaje significativo, para ello se debe de tomar en cuenta las características particulares de cada uno de los estudiantes y diseñar material que se ajuste a sus necesidades, razón por la cual es difícil que un libro de texto de editorial cubra los requerimientos de cada grupo de manera

específica, y por ello se podría inferir que el material debería ser diseñado para cada grupo de estudiantes. En ese sentido podemos encontrar que todos los entrevistados expresan que trabajan sobre hojas de trabajo diseñadas por las docentes, es más la docente Juana resalta el beneficio de hacerlo ya que “el hecho de que las docentes somos las que elaboramos las hojas de trabajo a realizar nos permite tener flexibilidad e incorporar lo que cada grupo necesita para comprender y desarrollarse de mejor manera” (Juana 2017, entrevista personal). El rector en ese aspecto resalta “Yo creo que ese es un paso enorme porque implicó que los maestros tengan que hacer un cambio de mentalidad, que le pierdan temor a utilizar una gama de recursos y no se alineen única y exclusivamente a las páginas de un texto” (Patricio 2017, entrevista personal), este enfoque revaloriza al docente en tanto confía en su criterio profesional y conocimiento de sus estudiantes para crear material que a la vez que cumpla el currículo, se acople a la unidad de indagación y vincule a los estudiantes como lo menciona la coordinadora “Pienso que el material o recurso más valioso será el corazón y el cerebro del docente. El pensamiento crítico y creativo, su área emocional, el estar interesado en generar vínculos afectivos y trascender en cada ser humano, más allá de lo disciplinar, en lo humano” (Nathalia 2017, entrevista personal).

Al vincular el material con la unidad de indagación se cubre la dimensión curricular del material ya que las hojas de trabajo contemplan todos los tipos de contenidos mencionados: factual, procedimental, conceptual y actitudinal como lo expresa uno de los estudiantes “Son varios temas como el transdisciplinario, los atributos y actitudes del perfil IB, la idea central, los conceptos clave, los conceptos relacionados, las habilidades y las líneas de indagación. Y ahí con el tema principal tiene todo que ver, es con lo que vamos a trabajar en toda la unidad” (Doménica 2017, entrevista personal). Por otra parte, también se cumple con la dimensión metodológica, según lo expresa la docente Cristina al mencionar “las docentes construimos hojas de trabajo pertinentes a cada una de las disciplinas e incorporamos las rutinas de aprendizaje o diseñamos actividades que promuevan el desarrollo de alguna habilidad en específico” (Cristina 2017, entrevista personal) ya que el diseño de las hojas de trabajo está metodológicamente alineado para cubrir la necesidad del grupo al momento de determinado contenido curricular. Es importante es este aspecto tomar en cuenta que lo dicho por los entrevistados permite reafirmar la personalización que se aplica al material de tipo curricular que se aplica en el aula, el hecho de que sean las docentes quienes diseñan y elaboran el material permite que se incluyan vínculos a los conocimientos previos de los

estudiantes, lo cual permite un adecuado andamiaje de los aprendizajes factuales, procedimentales, conceptuales y actitudinales.

Dentro de lo que respecta al material en su dimensión metodológica se puede encontrar evidencia de que favorece al desequilibrio cognitivo, ya que dos de las entrevistados lo sacaron a relucir con frases como “También trabajamos con imágenes motivadoras o provocadoras, van acorde a la unidad trabajada y los estudiantes se motivan por medio de ellas para indagar” (Cristina 2017, entrevista personal) mencionado por una de las docentes, o el comentario de la coordinadora en el sentido “se trata también de lanzar la unidad con provocaciones que llamen la atención, a veces serán recursos tangibles, reales, simples, cotidianos y sencillos, a veces serán fotografías, imágenes o recortes de periódicos y revistas” (Nathalia 2017, entrevista personal), dichas provocaciones consideradas como elementos del desequilibrio cognitivo despiertan la curiosidad y las ganas de aprender acerca de determinado tema de estudio y todos los elementos involucrados en las experiencias de aprendizaje forman parte del material.

Dentro de este tema se pueden resaltar dos aspectos adicionales: la preferencia de los estudiantes por actividades no convencionales (proyectos) y la evidencia de que aprender a aprender es significativo para ellos. En cuanto a la preferencia de los estudiantes por actividades diferentes, ellos expresan que de sus experiencias de aprendizaje ellos prefieren “los materiales que se pueden tocar, la plastilina o la arcilla sobre los animales y plantas que podamos moldear, para poder aprender, por ejemplo, las piernas y la cabeza, cosas así” (Amelia 2017, entrevista personal), también mencionan actividades lúdicas de aprendizaje con la frase “a veces son serias, a veces contienen juegos” (Lenin 2017, entrevista personal) o incluso resaltan la importancia de la conexión de las asignaturas en dichos proyectos al mencionar

Osea como en esto de los inventores, los objetos que hicimos también están relacionado con arte, con teatro nos hacen hacer como los problemas, en español y en mate nos hacen hacer la circunferencia y las medidas del área y el perímetro de los objetos, y en inglés vocabulario nuevo, y en sociales nos hacen hacer de la historia, de los objetos, de los pasados para que sirven. (Doménica 2017, entrevista personal)

Por otro lado, la importancia del aprender a aprender es una característica particular que sale a relucir en el contexto de la dimensión metodológica del material en tanto un estudiante menciona “Puede haber como una actividad o un proyecto, tienes que exponer y al final de ese proyecto haces reflexiones ya que te ayudan a conectar con ese proyecto. Y con esas reflexiones uno se da cuenta de qué está aprendiendo” (Felipe 2017, entrevista personal), es interesante que un niño de 11 años identifique que la reflexión

acerca de lo que hace le ayude a comprender cómo aprende. Aprender a aprender también implica manejar una actitud de aprendizaje y ello se puede lograr al exponer a los estudiantes a un ambiente en donde puedan continuar con aprendizaje autónomo dentro del contexto escolar a través de ciertos incentivos planteados como lo menciona la docente Cristina

las docentes proponemos las carteleras interactivas en donde los estudiantes cada unidad las construyen con sus ideas de acuerdo al tema transdisciplinario. También hay carteleras de información, de juego, de reflexión y de apreciación. En la de información ponemos artículos relevantes a lo que aprendemos, la de juego cuenta con juegos de mesa o juegos matemáticos para cuando los chicos terminan alguna actividad antes puedan ir a jugar, la de reflexión es para compartir elementos relevantes sobre los que debemos pensar. Y la de apreciación es para trabajar sobre inteligencia emocional y escribir frases en donde resaltamos cosas como agradecer por algo o pedir disculpas por algún evento en la semana. (Cristina 2017, entrevista personal).

Incluir el juego como parte del aprendizaje en el aula es un recurso metodológico muy valioso, aporta en motivación y fortalece la curiosidad, características necesarias para promover la indagación que es parte de los enfoques de enseñanza del Liceo.

2.1.1.3.4. Evaluación

La evaluación se la concibe desde el marco teórico en la página 48 como un proceso integrador de retroalimentación que abarca temas cualitativos y cuantitativos, el cual incluye una diversidad de herramientas e insumos, que permite un mayor involucramiento del estudiante quien toma responsabilidad, asume activamente su propio proceso de aprendizaje como ente constructor del mismo y para ello cuenta con la información anticipada y pertinente respecto de su proceso de evaluación (retroalimentación, criterios, etc.). En el Liceo se percibe que ha existido un cambio desde un paradigma tradicional de evaluación hacia un proceso más constructivo y que considera el rol activo del estudiante, como lo dice el rector

El colegio ha trabajado por ir dejando de lado a esta persecución de notas, o esta búsqueda no solo por parte de los alumnos, sino por parte de padres y por parte de profesores.... Se ha trabajado mucho en la retroalimentación, en la oportunidad que genera evaluar para que los alumnos puedan ser conscientes de cómo debía ser una respuesta correcta o qué tipo de desviación o de brecha surgió entre lo que aportó y la expectativa del profesor (Patricio 2017, entrevista personal).

Dicha perspectiva se puede percibir también en los comentarios de la coordinadora

En el Liceo, la evaluación es un componente curricular que contribuye a la toma de decisiones. Esta es planificada y sistemática, y además, persigue tener un enfoque holístico que se haga visible no solamente en calificaciones, para ello la evaluación

riterial, los indicadores y logros de los mismos son importantes, sobre todo para que los mismos alumnos sean conscientes de su proceso de aprendizaje, sean capaces de identificar las dificultades y capaces de tomar sus propias acciones para el cumplimiento de logros” (Nathalia 2017, entrevista personal).

Ambas percepciones resaltan que la evaluación es un proceso integrador y que el estudiante participa activamente, lo cual es reforzado con los comentarios de las docentes Juana y Cristina respectivamente al expresar “Diría también que es continua, y diferente a lo convencional ya que trabajamos de manera cuantitativa pero también cualitativa. Es muy valioso que los chicos se autoevalúen y evalúen a sus compañeros, es otra perspectiva y muchas veces logra mejores resultados que la retroalimentación del docente” (Juana 2017, entrevista personal) y

Utilizamos ciertas rutinas de pensamiento para evaluar cualitativamente el progreso de cada estudiante, en ese sentido se promueve también la autoevaluación y coevaluación en contextos de reflexión para profundizar sobre las consecuencias de las acciones de cada uno en su grupo y como estoy trabajando para cumplir mis objetivos planteados, en realidad resultan verdaderamente valiosas, inclusive diría que más valiosas que ciertas calificaciones cuantitativas que no aportan significativamente a la mejora del estudiante (Cristina 2017, entrevista personal).

En los comentarios previos encontramos términos como coevaluación y autoevaluación que refuerzan la participación activa del estudiante quien profundiza en su proceso de metacognición al analizar lo que aprende y cómo lo hace tanto de manera individual como en conjunto con sus compañeros de clase. Visibilizar la posición de docentes y directivos en cuanto a la importancia de que la evaluación incluya una participación activa del estudiante es valioso y promueve el proceso de aprendizaje como tal, además de evidenciar el rol mediador del docente ya que no se consideran a sí mismas como dueñas de la verdad en este ámbito.

En cuanto a las percepciones de los estudiantes se puede decir que los lineamientos de la evaluación están bastante claros, entre todos hablan de las rúbricas o criterios de evaluación y de las formas en que participan con criterio crítico en sus propias evaluaciones y las de sus compañeros a través de la autoevaluación y la coevaluación, todo ello se evidencia en comentarios como “La evaluación no es en base a tu trabajo hecho solo en ese punto, sino que se hacen unas rúbricas para evaluar tu trabajo hecho en toda la unidad y ahí sacan tu nota [...] En base a la actitud, eso también es importante” (Lenin 2017, entrevista personal) o el comentario de otra de las estudiantes quien expresa

La evaluación es como lo resumido de lo que aprendes en la unidad, y debes demostrarlo. Mediante rúbricas y si, mientras las leo veo en qué estoy fallando y en que estoy volviéndome mejor [...] La autoevaluación donde tú te evalúas a ti mismo y tú mismo te das cuenta en qué estás fallando... La coevaluación, donde te evalúan tus compañeros, y

ves la perspectiva de ellos y es bueno eso para saber lo que piensan los demás de ti (Felipe 2017, entrevista personal).

Este último extracto es significativo en tanto la estudiante evidencia su participación activa en su aprendizaje a través de no solo su autoevaluación sino de la reflexión respecto de su propio proceso de aprendizaje, además enfatiza lo importante de ser coevaluado para, desde la perspectiva del otro estudiante, buscar la forma de mejorar su propio aprendizaje. Otros de los comentarios desde la perspectiva de los alumnos en cuanto a evaluación que refuerzan estas ideas es el expresado por otra de las niñas entrevistadas

Es como un criterio para evaluar a una persona, es como una hoja que te dice que es lo que tienes que hacer para conseguir esos puntos. Están divididos entre lo mejor, lo aceptable, y lo que no está bien. Ahí podemos ver y saber lo que nos van a evaluar y para no preguntar qué estamos haciendo mal, ya tenemos todo así ya podemos hacer nuestro trabajo y decir en que estamos mal y quedarnos con la duda, ahí ya sabemos si nos faltó alzar la voz o creatividad, o así (Doménica 2017, entrevista personal).

En esta primera parte de su comentario confirma la utilidad de que los estudiantes conozcan el propósito de la evaluación y cómo serán evaluados, ella resalta la forma en que dichos criterios le guían durante su proceso de aprendizaje y posteriormente le ayudan a lograr una metacognición al reflexionar sobre el proceso en sí mismo. Posteriormente se refiere a otras áreas de la evaluación como lo son la autoevaluación y la coevaluación, y destaca su valía al expresar

La autoevaluación, tú mismo te puedes evaluar, si te sientes bien con tu trabajo, o si es que necesitas algo más o no te sientes bien con lo que hiciste. Ahí me doy cuenta de porque hice así porque no suelo hacer así y si estoy orgullosa de mí porque creo que me voy a sacar una buena nota. La coevaluación, y me gusta esa porque ahí les puedo poner mis comentarios a mis compañeros y decirles cómo les fue. Y ahí no solo pienso en mí, y me gusta que me digan que hice y las opiniones de los otros (Doménica 2017, entrevista personal).

Se dice que la evaluación debe estar enfocada en aquello que se desea mejorar o reforzar, en ese sentido encontramos que en el Liceo se evalúa no solo los contenidos factuales sino también los actitudinales, conceptuales y procedimentales como lo expresa una de las docentes “Usualmente se establecen los parámetros a ser evaluados con anticipación para que el estudiante sepa que elementos son importantes, evaluamos no solo contenidos sino también el desarrollo de habilidades o determinados comportamientos según el perfil del estudiante IB, o la comprensión de conceptos e inclusive que acciones desencadenaron su aprendizaje” (Cristina 2017, entrevista personal). Este enfoque de evaluación en la variedad de contenidos logra que el estudiante

enfoque sus esfuerzos en todos ellos, fortaleciendo aquellos esquemas mentales que construye en este ámbito.

2.1.1.3.5. Organización espacial

La organización espacial según el marco teórico de la página 49 hace referencia al espacio físico dedicado para el proceso de enseñanza aprendizaje, su organización y distribución para favorecer el aprendizaje social, el cual debe ser un espacio de interacción flexible que permita el trabajo en parejas, grupos pequeños y grupos más grandes. En ese sentido las percepciones de los entrevistados apuntan a dos características. La primera es que si bien es cierto el espacio físico permite el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, el mobiliario no es el más adecuado para el trabajo en grupos (por la transición que ha hecho el colegio cuenta con bancas de trabajo individual) aunque la predisposición para ello existe y de hecho el trabajo individual y grupal se da. La segunda característica es la presencia de paredes interactivas que promueven un aprendizaje autónomo y espacios lúdicos de aprendizaje.

Respecto a la primera característica se puede decir que existen dos grupos de percepciones, uno de ellos percibe el espacio como tradicional o hasta pequeño mientras el otro lo percibe como adecuado. El primero de ellos también resalta que el mobiliario no es el óptimo, mientras en el segundo habla de los trabajos grupales sin hacer referencia a la incomodidad que pueda representar el mobiliario. Es así que encontramos en el primer grupo conformado por el rector y la vicerrectora quienes expresan respectivamente

Creo que ese es un elemento que nos falta trabajar, creo que el diseño arquitectónico del colegio es un diseño tradicional, aulas rectangulares. Creo que el mobiliario no es compatible con lo que el colegio busca, tenemos pupitres que a veces nos limitan trabajar colaborativamente en grupos, no es que no lo hacemos, si lo hacemos, solo que pudiéramos estar mejor adaptados si tuviéramos un mobiliario más específico (Patricio 2017, entrevista personal).

En ese sentido también está el comentario de la vicerrectora quien refuerza la misma idea al expresar “Creo que hay muchas cosas que se deben mejorar, el mobiliario es algo que tiene que cambiar, el mobiliario no te facilita o te imposibilita a trabajar como los programas te exigen trabajar. El espacio creo que es muy pequeño también” (Salomé 2017, entrevista personal).

Por otro lado, en el segundo grupo de percepciones tenemos a la coordinadora, las docentes y los estudiantes. La coordinadora menciona “el objetivo primordial de la organización consiste en una estructura de trabajo grupal. Los pupitres o mesas están

agrupadas [...]” (Nathalia 2017, entrevista personal), de igual manera las docentes Juana y Cristina expresan respectivamente “No tienen una organización fija, ésta puede cambiar de acuerdo a las necesidades de las propuestas que se hacen, pueden ser por grupos, otras de manera individual, otra en forma circular” (Juana 2017, entrevista personal) y “La agrupación de los chicos también dependerá de la actividad, a veces están en parejas, a veces en grupos más grandes y a veces de manera individual. La mayoría del tiempo están en trabajo colaborativo es decir parejas o grupos de tres o cuatro estudiantes, las actividades individuales suelen ser reflexiones personales o lecciones” (Cristina 2017, entrevista personal). Esto permite establecer que desde la organización de la sección hasta la organización en el aula existe un discurso coherente que trabaja en función de los mismos objetivos.

Por su parte los estudiantes mencionan “estamos organizados en grupos o cuando debemos hacer una prueba estamos en filas” (Doménica 2017, entrevista personal), “la mayoría de veces trabajamos en grupos, pero cuando hacemos una actividad diferente en parejas y cuando hacemos pruebas o exámenes individual” (Lenin 2017, entrevista personal), “Nuestra clase está dividida en parejas que se cambian en cada módulo para trabajar con todos los compañeros y no solo con uno solo” (Amelia 2017, entrevista personal) y por último “Ahorita están en par, cada uno con su par y a veces en las actividades que se necesitan más personas ahí formamos los grupos que saben ser de 4 normalmente” (Felipe 2017, entrevista personal). Es evidente que, para todos, el aprendizaje colaborativo es una realidad, además que se percibe bien valorado por los estudiantes ya que mencionan “Sí porque ahí les veo a mis compañeros y puedo saber en qué son buenos y ellos también saben en lo que yo soy bueno. Además, nos podemos apoyar y aprender más” ((Felipe 2017, entrevista personal), lo cual se refuerza con el comentario de otro de los estudiantes entrevistados al expresar

Si me sirve trabajar en grupo porque puede que yo vea el trabajo de una forma y mis compañeros de otra y me ayuda a ver cuál de las formas es mejor y si tengo que cambiar y ver cuál es la mejor o si tenemos que hacer un trabajo extra para que la presentación se vea mejor. Y si es que lo hago individual probablemente lo haría mal porque no sabría si mi trabajo está bien o mal, entonces si me sirve trabajar en grupo porque cooperamos todos [...] Aprendo a respetar a los otros, a respetar las ideas de mis amigos, a comprender un tema bien y a cooperar entre todos (Lenin 2017, entrevista personal).

Este último párrafo evidencia como la negociación, resolución de conflictos, valoración del aporte del otro y el respeto son beneficios paralelos al del aprendizaje factual.

En tanto la segunda característica, varios de los entrevistados hacen referencia a las paredes interactivas como espacios de aprendizaje autónomo y a la vez lúdico, que son identificadas en la entrevista de la coordinadora quien manifiesta “se persigue paredes libres que permitan interactuar con los estudiantes. Las aulas son laboratorios de aprendizaje y además centro de exposición, ya que en su interior y exterior se publican o se hacen visibles los aprendizajes de los alumnos” (Nathalia 2017, entrevista personal), las docentes Juana y Cristina coinciden al expresar respectivamente “Usualmente contamos con los mismos elementos en carteleras, que son más bien requerimientos metodológicos pero la organización en realidad va a depender de la actividad a realizar” (Juana 2017, entrevista personal), así como también “se toma en cuenta las necesidades de cada edad y se organizan las mesas y el material de las paredes interactivas acorde a esa edad [...] Además, contamos como había mencionado antes, las carteleras que son interactivas: SQA, unidad de indagación, infórmate, vamos a jugar, apreciaciones y evaluación continua” (Cristina 2017, entrevista personal). Nuevamente se hace referencia y existe consenso entre la dirección y las docentes de la sección en tanto el aporte del juego y la participación activa de los estudiantes como componente de análisis para la disposición metodológica que influye directamente en la organización del aula.

Por su parte los estudiantes hablan con naturalidad de los elementos presentes en esas paredes interactivas al mencionar

En las paredes hay los continuos, las apreciaciones, infórmate, y nuestros trabajos, casilleros y la pizarra, [...] El continuo nos sirve para ubicarnos como estamos en el tema si es que sabemos o no. Las apreciaciones nos sirven para decir algo que sentimos por los demás [...] El SQA, en el S para lo que sabemos, el Q es lo que queremos saber y yo creo que es porque las profes necesitan eso para tener algo planeado de lo que vamos a hacer, y en la A es lo que aprendí y ahí ya podemos relacionar lo que queríamos saber y lo que aprendimos y poder relacionarlos o no (Doménica 2017, entrevista personal).

En este comentario se puede identificar las diferentes partes de las paredes interactivas y se evidencia también que la estudiante sabe que, por la dinámica de trabajo, sus comentarios en esas paredes son utilizados por las profesoras para la planificación de clase (se evalúan conocimientos previos y se realizan conexiones curriculares con los intereses de los estudiantes). Estas percepciones son compartidas entre los estudiantes, ya que otro entrevistado se expresa en el mismo sentido al mencionar varios de los elementos con las frases

Atrás tenemos el perfil IB, todos los atributos y actitudes, después tenemos un infórmate y cuando acabas un trabajo antes puedes ir atrás a leer y a informarte, como dice el título. Y siempre que hacemos una investigación o presentación extra lo colgamos ahí para que todos lo vean [...] Después tenemos el continuo, que es un lugar donde nosotros ponemos

cuanto sabemos de esta unidad de indagación, si pensamos que sabemos bastante, poquito, nada, nos ubicamos en el gráfico correspondiente [...] El SQA, que son para el que sé, que quiero saber y que aprendí, en el sé ponemos todo lo que sabemos de la unidad de indagación, en el que quiero saber ponemos que nos interesa de la unidad de indagación, que temas quisiéramos tratar, y en el que aprendí ponemos después al finalizar la unidad de indagación y la unidad de trabajo ponemos lo que aprendimos cómo nos sentimos al aprender y si nos gustó la unidad (Lenin 2017, entrevista personal).

La explicación detallada de cada elemento de la funcionalidad de los mismos permite inferir que realmente los utilizan con frecuencia, les permite facilitar su proceso de aprendizaje y les permite autorregularse en el ambiente escolar. Finalmente, otro de los estudiantes concuerda con los demás en sus percepciones en tanto expresa

Hay una zona de juegos, que son como juegos de tu mente que te ayudan a que tu mente se refresca con unas hojas, y también están conectados con la unidad. Atrás hay algunos trabajos, como posters que hacemos nosotros mismos, como unas actividades que te piden hacer carteles, ahí sabemos pegar normalmente. El letrero de los atributos y actitudes, ahí están todos los atributos y actitudes necesarios para ser un niño PEP, que a veces mediante eso lo seleccionamos para saber en qué estamos trabajando. Está el SQA, lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí, que comienza al inicio de la unidad que escribimos lo que sabemos, lo que queremos saber y después cuando ya realizamos toda la unidad escribimos lo que aprendimos [...] El continuo, que consiste en unos dibujos que tiene que ver con un orden. El primero tiene que ver con una nube negra, el segundo es nublado, el tercero es una nube con un sol, y el cuarto es un sol. Ahí hacemos lo que sabemos en realidad, ahí ponemos nuestro conocimiento de acuerdo a las imágenes, el sol significa que sabemos mucho y ahí va bajando, y nosotros ponemos una imagen que nos represente en el tablero ese, y eso nos sirve para ver cuando la unidad se acaba en lo que podemos mejorar. Las apreciaciones, están en un tablero que nos sirve para poner post its que nos dé una apreciación de alguien de la clase y eso nos ayuda a saber que somos apreciados y que apreciamos a los demás (Felipe 2017, entrevista personal).

Nuevamente existe una explicación detallada de los elementos presentes en su aula, se percibe un sentimiento de pertenencia en tanto la comodidad de las frases en la conversación fluye con naturalidad para explicar las actividades sustentadas en su espacio escolar. El propósito educativo de cada uno de los elementos está claramente identificado y aporta en la metacognición, el desarrollo de habilidades sociales y la inteligencia emocional, y la autorregulación.

2.1.1.3.6. Organización temporal

La organización temporal, según el marco teórico de la página 49, se refiere a la manera de distribuir el currículo en el tiempo escolar, teniendo en cuenta que bajo un enfoque de constructivismo social en el aula dicha distribución debe ser flexible y amplia para permitir la profundización de un enfoque global o transdisciplinar. En ese sentido, las entrevistas reflejan que las percepciones de los entrevistados en su mayoría tienen claramente identificado el uso de bloques de tiempo, lo cual permite que la maestra

profundice sobre un tema o abarque varias asignaturas de manera complementaria. En ese sentido tenemos los siguientes comentarios del rector

en la educación básica hasta séptimo de básica, los horarios fragmentados de 45 minutos o de 40 minutos por asignatura ha cambiado por bloques donde se promueve la educación transdisciplinaria, esta educación que no tiene como propósito fraccionar las asignaturas, sino buscar elementos comunes en donde las asignaturas o disciplinas conculguen en la búsqueda del significado de un tema central (Patricio 2017, entrevista personal).

Se puede inferir a partir de dicho comentario que la organización temporal de la básica elemental y media efectivamente tiene a su favor la organización en el marco del horario escolar. Al respecto la coordinadora menciona “los horarios son organizados por bloques en los cuales se trabaja transdisciplinariamente, razón por la cual, no aparecen los nombres de las asignaturas. Los períodos son de cuarenta minutos y el tiempo mínimo de un docente junto a sus alumnos es de ochenta minutos” (Nathalia 2017, entrevista personal), lo cual refleja congruencia con lo planteado por el rector. Por su parte la docente Cristina percibe

Se organiza por bloques de trabajo tanto en inglés como en español. La idea de los bloques es que se pueda profundizar el trabajo con los chicos, muchas veces una hora de clase no es suficiente para profundizar sobre el tema o para utilizar metodologías activas con los chicos. También tienen clases con especialistas como música, teatro o arte, que también cuenta con un bloque para poder hacer un trabajo más significativo (Cristina 2017, entrevista personal).

Por otro lado, la docente Juana comparte el criterio al expresar “El horario escolar está organizado por bloques, no se especifican las áreas, como tantas horas de Matemática, Lenguaje, Sociales. Hay bloques para las áreas de español, otros para las áreas de inglés en especial, y con menos frecuencia los especialistas de cultura física y artes” (Juana 2017, entrevista personal). En ambas intervenciones se puede confirmar lo planteado por directivos en tanto las asignaturas no cuentan con espacios muy limitados, sino que la misma docente trabaja con varias asignaturas, distribuye su tiempo para profundizar en los temas de estudio y sus conexiones con la unidad de indagación, que les da a los estudiantes un marco o paraguas general con el cual relacionar los contenidos de las diferentes asignaturas y otorgarles sentido en el mundo real.

En cuanto a los estudiantes dos de ellos tienen percepciones completamente alineadas a este criterio expresando “hay bloques, no en materias, solo te dice inglés y uno o dos bloques y luego si es que es por ejemplo las tres horas hay bloque de inglés y luego hay uno solo que es español y luego recreo, pero son en bloques. Y en cada bloque vemos todas las materias que estudiamos en inglés, y en español igual” (Doménica 2017, entrevista personal), por su parte la otra estudiante expresa

antes de los recreos hay horas de trabajo que son de 40 minutos, primero empezamos con 3 horas de trabajo y ahí se distribuyen las materias, de ahí el recreo y de ahí tres horas de recreo y acabamos con las tres últimas horas y de ahí ya nos vamos a la casa...hay trabajos transdisciplinarios y ahí seguimos haciendo y trabajando todo el bloque con todo mezclado...el trabajo es más concreto y es más fácil de realizar (Felipe 2017, entrevista personal).

En los dos comentarios se evidencia que los estudiantes tienen bastante claro aquello de los bloques en tanto representa un trabajo conjunto de todas las asignaturas que la maestra imparte, cuatro en el caso de español (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y tres en el caso de inglés (English, Science y Social Studies). Por su parte, los otros dos estudiantes no se expresan tan claramente respecto de la organización temporal del Liceo y más bien lo identifican como horas clases y no mencionan el trabajo global o transdisciplinar.

2.1.1.3.7. Organización curricular

La organización curricular según el marco teórico de la página 49 se refiere a la distribución del currículo a nivel horizontal y vertical con la particularidad de lograr el enfoque globalizador, permitiendo la integración disciplinar para que sea significativo para el sujeto. En el caso del Liceo, podemos interpretar que la organización curricular a nivel horizontal y vertical en la básica elemental y media está guiada por los lineamientos del Ministerio de Educación en combinación con los parámetros establecidos por el BI como lo expresan sus autoridades máximas “El currículo está organizado primero por parámetros establecidos por el ministerio de educación, y el otro insumo fundamental es la organización del Bachillerato Internacional” (Patricio 2017, entrevista personal) en el caso del rector, por su parte la vicerrectora opina “Ellos tienen estos temas transdisciplinarios que ya vienen dados por el programa y los currículos del sistema nacional se van como introduciendo o se busca calzar dentro de esos grandes temas” (Salomé 2017, entrevista personal). En el mismo sentido se pronuncia la coordinadora al mencionar

El currículo en el Liceo está organizado acorde el esquema y requerimiento del Ministerio de Educación, además, cumple con los criterios y requisitos internacionales ... El currículo en el PEP, está organizado disciplinarmente y transdisciplinarmente. Se tiene secuenciaciones de contenidos con este doble enfoque y se lo hace realidad en la práctica dentro del contexto de un Programa de Indagación que va de los tres a doce años, articulado vertical y horizontalmente (Nathalia 2017, entrevista personal).

Se puede interpretar que en esta ocasión las autoridades se encuentran alineadas en tanto el currículo planteado por el Liceo cumple con el currículo nacional planteado

por el Ministerio de Educación, y a la vez también cumple con los requisitos del Bachillerato Internacional, cuya característica principal a la luz de la presente investigación es el enfoque globalizador.

Por otro lado, docentes y estudiantes tienen percepciones más dirigidas a la integración de disciplinas o asignaturas reflejadas en las unidades de indagación transdisciplinarias. Es así que, una de las docentes, Cristina, expresa respecto este tema desde su perspectiva que

El currículo en el Liceo, concretamente en la básica media, está orientado por seis temas transdisciplinarios, enmarcados por cinco elementos esenciales: conocimientos, conceptos, habilidades, actitudes y acción, todo esto diseñado en el currículo escrito ¿qué queremos aprender?, el currículo enseñado ¿cuál es la mejor manera de aprender? y el currículo evaluado ¿cómo sabremos lo que hemos aprendido? (Cristina 2017, entrevista personal).

De este comentario podemos inferir que esos temas transdisciplinarios son los que permiten dar el enfoque integral y globalizador al currículo. Mientras, la otra docente, Juana, concuerda con ello al mencionar

presenta los elementos esenciales como un todo, los componentes del currículo escrito, enseñado y evaluado como un todo, los temas transdisciplinarios y las áreas disciplinarias como aspectos de un todo, y la comunidad escolar como un todo. Cuando hablamos de los elementos esenciales nos referimos a los conocimientos, los conceptos, las habilidades, las actitudes y la acción, como lo mencioné anteriormente. Cada año lectivo tenemos seis unidades de indagación enmarcadas en un tema transdisciplinario específico que nos permite contextualizar la enseñanza y profundizar la comprensión de conceptos que abarcan temas complejos de interés mundial (Juana 2017, entrevista personal).

El comentario de la maestra Juana, guía un poco más acerca de la función globalizadora de los temas transdisciplinarios y la organización del currículo en ese sentido al enfocarlos como elementos que contextualizan los aprendizajes conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales.

Los alumnos por su parte, se expresan al ser cuestionados respecto de la organización curricular “Es transdisciplinario y se trabaja todo junto, osea ahí tenemos todas las materias juntas” (Felipe 2017, entrevista personal), “es unir más de una materia para poder aprender más y poder conectarlas más con los atributos y las actitudes y como en el día a día podemos unir eso... Tiene el título de la unidad, una idea central, un tema transdisciplinario, conceptos claves, conceptos relacionados y el perfil IB que son los atributos y las actitudes” (Amelia 2017, entrevista personal), “Aprendemos una idea central, conceptos claves y relacionados, generalmente los atributos y actitudes que vamos a utilizar más en esa unidad y líneas de indagación que nos ayudan a comprender

el título y la idea central y nos ayudan a completar esas dos partes. Sobre eso trabajamos, investigamos, vemos videos y así” (Lenin 2017, entrevista personal). Todos estos comentarios refuerzan la idea de un enfoque globalizador que contextualiza el aprendizaje y ayuda a que los estudiantes le otorguen sentido, además que se robustecen también los comentarios emitidos en tanto los diferentes tipos de contenidos que se estudian bajo el lente abarcador de las unidades de indagación.

Las entrevistas, particularmente de docentes y estudiantes, evidencian el trabajo globalizador que pretende dar significado e integrar las diferentes disciplinas para hacerlas significativas. Las seis unidades transdisciplinarias impartidas en cada año escolar brindan una especie de paraguas al currículo de cada parcial para integrarlo y abarcar contenidos factuales (currículo nacional), conceptuales (conceptos claves y relacionados), procedimentales (habilidades) y actitudinales (perfil IB).

2.1.2. Clima de aula nutritivo

Al clima escolar, a partir del marco teórico de la página 50, se lo puede concebir como el ambiente en donde se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje, el clima de aula nutritivo se da cuando ese ambiente en donde se realiza el aprendizaje es un espacio de seguridad para el estudiante en el sentido de que puede equivocarse sin ser censurado, puede ser emocionalmente acogido en el caso de sentirse vulnerable y donde las relaciones con el docente y sus pares son constructivas. Se considera un aspecto complementario al constructivismo social debido a que favorece la interacción entre los miembros que conforman el aula y permite que el proceso de enseñanza aprendizaje fluya.

En ese sentido la entrevista recaba las percepciones de autoridades, docentes y estudiantes en tanto a cómo se sienten en la escuela los niños. Se puede mencionar que con diferentes matices existe una percepción generalizada de que es un ambiente agradable para aprender.

Desde la perspectiva de las autoridades existe un clima de aula nutritivo, particularmente desde el rector se percibe que “En términos generales, creo que en el Liceo del Valle se vive un ambiente de comodidad, de paz, de armonía y de alegría” (Patricio 2017, entrevista personal), menciona que existen grupos más complejos que otros pero que el ambiente es positivo, con ello la vicerrectora está de acuerdo en tanto comenta al respecto “Aparentemente bien...Hay grados o cursos que son un poco más complejos que otros, por lo tanto las situaciones están como más disparadas frecuentemente” (Salomé 2017, entrevista personal) haciendo referencia a adolescentes

en los cursos superiores. En el mismo sentido la coordinadora menciona “La gran mayoría de aulas cuentan con un clima de aula favorable y armonioso. Pienso que en gran medida este clima es responsabilidad del docente, por ello, doy énfasis a su compromiso y a su capacidad creativa” (Nathalia 2017, entrevista personal). Es interesante que en este aspecto las autoridades estén alineadas, por lo tanto, existe consenso en la percepción del Liceo como un espacio armónico en donde los niños se sienten bien. El vincular y conectar con emociones, el sentirse bien afecta directamente a la calidad del aprendizaje ya que según la neuroeducación

Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo, desde un alimento o un enemigo a cualquier aprendizaje en el aula. Las emociones, en definitiva, son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria... También la información emocional es básica para la elaboración de cualquier función mental y el buen funcionamiento de las relaciones sociales (Mora 2013, 66).

Por su parte, las percepciones de los docentes también son de un clima de aula nutritivo en tanto una de ellas expresa “En las aulas hay un clima de trabajo en equipo, de discusión, diálogo, reflexión. Siempre prima el respeto al otro, se fomenta la empatía” (Juana 2017, entrevista personal). Mientras la otra docente comenta “Es un clima inclusivo, constructivo, interactivo e integral. Cada uno de nosotros tratamos de enseñar con el ejemplo para la práctica educativa sea coherente” (Cristina 2017, entrevista personal). Se puede inferir entonces, que desde la perspectiva de las maestras también existe consenso en tanto el ambiente del Liceo promueve el desarrollo de relaciones constructivas que aportan con el aprendizaje de manera positiva.

Los estudiantes por su parte también tienen percepciones positivas respecto del clima de aula y lo ratifican con frases como “Yo me siento bien porque tengo varios amigos que me apoyan, las clases son divertidas” (Doménica 2017, entrevista personal), “Yo me siento muy bien en este colegio porque siento que todo lo que tengo aquí es suficiente y necesario para estar con mi vida cotidiana” (Lenin 2017, entrevista personal), “El colegio es muy lindo, yo me siento muy feliz de haber estado en este colegio, porque es algo muy lindo” (Amelia 2017, entrevista personal) y “Me siento feliz porque aquí socializamos mucho y ahí compartimos con más personas y uno se siente bien” (Felipe 2017, entrevista personal). Todos estos comentarios dan la perspectiva de que para todos ellos el estudiar en el Liceo constituye una experiencia feliz, los hace sentir bien, lo que para términos de aprendizaje es muy favorable.

Para que el clima de aula se considere como nutritivo es necesario revisar ciertos factores que influyen y se detallan a continuación: relación estudiante-docente, la convivencia, y la organización tanto física como la académica en cuanto a la pertinencia y relevancia de las actividades escolares.

2.1.2.1. Relación estudiante docente

Enmarcada en la teoría de las características de una relación estudiante docente en un clima de aula nutritivo que fomente el desarrollo del constructivismo social en el aula de la página 52 del marco teórico, se pretende buscar evidencia en las entrevistas de factores como un sentido de pertenencia en el aula por parte de los estudiantes, percepción de reconocimiento y justicia, y un lugar en donde equivocarse es seguro porque no atenta contra su integridad en ningún sentido. En ese sentido, las percepciones de las autoridades se alinean con que se han hecho mejoras significativas, entre matices, unos más que otros, opinan que el clima de aula ha evolucionado sin embargo queda aún trabajo por hacer. Para ejemplificar podemos tomar las palabras de la vicerrectora quien expresa

Creo que el colegio está evolucionando hacia una mejor relación. El momento que el maestro se vuelve un mediador implica que el maestro ya no es el que lo sabe todo o que tiene todo el poder para decidir qué es lo que se tiene que hacer. Pero los profes están trabajando en eso, porque es difícil salir de una forma de hacer y una forma de ser inclusive, a otra (Salomé 2017, entrevista personal).

El rector tiene una percepción de un clima de aula más nutritivo y expresa “Yo creo que es muy buena, también ha roto mucho de la educación tradicional. El respeto en el Liceo no está concedido por el cargo que tienes sino por la coherencia en tus acciones, en tus responsabilidades, en tus actitudes de respeto, de vinculación estrecha” (Patricio 2017, entrevista personal). Mientras la coordinadora es un poco más neutral en sus comentarios al expresar “Es una relación cordial y respetuosa, en la cual hay una concepción de autoridad, pero bajo el mismo nivel. El docente no es lejano, ni autoritario” (Nathalia 2017, entrevista personal). Es pertinente rescatar que efectivamente cambiar de paradigma mental en cuanto al rol del docente en lo que concierne a su autoridad en el aula ha requerido un arduo trabajo, dejar creencias y comportamientos detrás para poder modificar la dinámica en el aula, pero este cambio de paradigma es necesario para que se pueda migrar a la concepción del docente como mediador y no como autoridad incuestionable y dueño de la verdad. La aceptación del error en el aula viene desde la humanización del docente en ese sentido, y la naturalización de que eso ocurra.

Las docentes por su parte perciben que la relación estudiante docente es cercana, de mucha confianza y respeto, ratifican el hecho de que la posición de mediador fomenta que la relación sea más horizontal al expresar

La relación estudiante docente es bastante cercana, se crea un ambiente de confianza partiendo que todos nos tratamos por nuestros nombres, si ningún título de estudiante, profesor, señor, señorita. El ser facilitadores dentro del aula y no enseñantes, el que tiene toda la autoridad intelectual, facilita una relación fluida, cordial, que permite al estudiante plantear inquietudes, proponer acciones (Juana 2017, entrevista personal).

Cabe resaltar de este comentario que el nivel de cercanía y confianza que se percibe es alto. Al respecto otra de las docentes opina

Equitativa, constructiva, el docente es mediador facilitando experiencias significativas vinculadas siempre con la necesidad y potencialidades de los chicos. No se siente la jerarquía marcada en realidad, es una relación más bien horizontal. La relación entre docente y estudiante es motivante, con confianza, empática, autónoma e integradora. Existe una relación cercana con nuestros estudiantes, así como con sus familias (Cristina 2017, entrevista personal).

Las docentes resaltan el rol mediador del docente y la aplanada estructura del aula, lo cual permite que la relación estudiante docente fluya con más facilidad. Existe evidencia también del modelado de actitudes deseables a través de las percepciones de una de las docentes ya que expresa “Cada uno de nosotros tratamos de enseñar con el ejemplo para la práctica educativa sea coherente” (Cristina 2017, entrevista personal).

Por su parte los estudiantes mantienen la percepción de cercanía, seguridad y confianza al emitir comentarios como “Con mis profes bien porque a veces como le tenemos cariño a la profe le preparamos el cumpleaños y todo eso, y ya le tenemos confianza y hay como hacer como si estuviéramos en la casa y también le puedes contar si no estás bien” (Doméncia 2017, entrevista personal), evidencia que la profe es alguien con quien pueden contar. Otro de los comentarios lo ratifica “Si confío en todos mis profes, creo que entre todos los profes se llevan bien, y creo que generamos una buena familia de 7mo con todos los profes que tenemos” (Lenin 2017, entrevista personal), al comparar a su espacio escolar con su familia podemos evidenciar la percepción de cercanía, seguridad y confianza. Otro de los comentarios refuerza el tema de la confianza y va más allá al mencionar que las profes pueden ser el puente con sus padres en determinadas circunstancias “Me llevo bien, me gusta que hay confianza entre los profesores con los alumnos ya que es mucho más fácil aprender si es que hay confianza...se puede conversar de cualquier cosa con ellos y como ya dije, cómo se llevan bien con los papás, si algo nos preocupa ellos pueden decirles a los papás si así nosotros queremos” (Amelia 2017, entrevista personal). Otro de los niños reafirma lo expresado

por los otros estudiantes con comentarios como “mientras pasa el tiempo hay más confianza y respeto entre el alumno y el profesor y también hay veces que se comportan como amigos [...] ellos te ayudan a que resuelvas cualquier problema” (Felipe 2017, entrevista personal).

Las entrevistas brindan evidencia del sentimiento de pertenencia en el aula y de seguridad a través de la confianza que manifiestan tener los estudiantes, sin embargo, no se encontró comentarios que sustenten el aspecto del sentido de reconocimiento y justicia.

2.1.2.2. La convivencia

En lo que respecta a la convivencia el análisis se centra en la manera en la que los estudiantes manejan la relación con sus pares en el día a día, tomando en cuenta que para que sea una convivencia sana se debe erradicar la violencia y más bien establecer espacios de resolución de conflictos. En ese sentido tras revisar las entrevistas realizadas podemos inferir que se percibe en la generalidad que las relaciones entre pares son armoniosas, sin embargo, si existen diferencias que son canalizadas a través de la reflexión y las consecuencias como lo expresa una de las docentes “Generalmente la forma en que se relacionan es de inclusión, armonía. Cuando hay alguna dificultad, un conflicto, hay intervención de tutores, el DECE y se inicia un proceso de reflexión en el que se asumen responsabilidades y se establecen consecuencias lógicas” (Juana 2017, entrevista personal). Al tratar la relación entre niños de las diferentes edades en la primaria se puede decir que se respetan los espacios de las diferentes edades y también por parte del colegio se promueve la integración a través de espacios como las olimpiadas de la sección cuyo objetivo es establecer lazos de camaradería entre los niños de los diferentes grados, así lo expresa otra de las docentes “con niños de otros grados la relación es respetuosa y cordial, el colegio programa actividades como las olimpiadas en donde se junta en 5 o 6 equipos de colores a los chicos de todos los grados de la primaria para fortalecer la camaradería entre grandes y pequeños, creo que funciona bastante bien” (Cristina 2017, entrevista personal).

Los niños por su parte también tienen una perspectiva de buenas relaciones con sus pares, logran identificarse con sus compañeros y disfrutar espacios académicos y no académicos juntos como lo menciona una de las niñas “En la clase nosotros somos muy unidos gracias a que hacemos los trabajos en grupo todo el tiempo, y afuera de la clase también somos muy unidos” (Amelia 2017, entrevista personal), incluso pone énfasis a cómo las actividades académicas grupales fomentan las buenas relaciones, las cuales

trascienden el aula hacia espacios de esparcimiento como los recreos. Otro de los niños menciona “Dentro de la clase somos más como enfocados ya que la clase es para aprender y estamos concentrados en lo que estamos haciendo. El recreo es un receso entonces nos olvidamos y nos divertimos. Yo creo que nos llevamos bien” (Felipe 2017, entrevista personal), lo cual concuerda con las percepciones previamente mencionadas.

La percepción de las autoridades, por su misma naturaleza es más distante y menos detallada, si bien es cierto se percibe que existen buenas relaciones sus comentarios son más generales como “La mayoría de nuestros estudiantes mantienen buenas relaciones, juegan, se divierten e intercambian experiencias” (Nathalia 2017, entrevista personal).

Es importante resaltar que tras el análisis de las entrevistas no se evidenció que existan rastros de violencia en cuanto a la convivencia de los estudiantes del Liceo.

2.1.2.3. Organización física

La organización física hace referencia a las condiciones de servicios básicos, mobiliario, luminosidad, etc., en la institución y por ende en las aulas. En ese sentido las percepciones de los entrevistados en la gran mayoría de los casos son congruentes con el rector quien expresa

Creo que este tema hace referencia a una de las fortalezas del colegio ya que contamos con un campus rodeado de naturaleza que permite que nuestros alumnos se sientan cómodos, en un entorno que permite fortalecer el juego, permite incluso del desarrollo de ciertos espacios académicos al aire libre y definitivamente se pueden disfrutar las actividades físicas. Si hay algo que mejorar es en cuanto a implementos tecnológicos, la idea es que el colegio agregue equipos audiovisuales en cada aula y mejore la conectividad que ha sido todo un tema debido a donde nos encontramos, sin embargo, es algo que con los años ha ido mejorando debido a la cobertura ampliada de los proveedores. En cuanto a los servicios básicos y condiciones de limpieza considero que son óptimas, pero en mobiliario si queremos hacer cambios para que favorezca en mayor medida al aprendizaje colaborativo (Patricio 2017, entrevista personal).

En ese sentido existe una percepción generalizada de que las condiciones son las adecuadas, que los espacios son los adecuados, que se debe fortalecer aún más lo que respecta a tecnología y conectividad y que el mobiliario puede favorecer más el trabajo colaborativo, ya que el que existe al momento no es muy versátil en ese sentido.

Solo una de las entrevistadas opina que las condiciones de limpieza pueden mejorar, incluyendo el abastecimiento de los baños ya que expresa

También en los baños me gustan los baños, en la mañana se ve todo limpio, y los basureros están vacíos y así, pero me gustaría que pongan para echar olores porque huele horrendo en la tarde. También en el baño de los chiquitos falta limpieza. Y las puertas que se abren a veces, toca poner el pie, y que cambien todos los lavados para que se aplasten y se cierran solos porque yo veo que a veces saben dejar abiertos y se sabe ir el

agua, y que los rollos de papeles higiénicos estén guardados y que no se caigan, y que haya más jabón y que también en el grado haya una cantidad de marcadores porque digamos meten la punta y hay que pedir un marcador (Doménica 2017, entrevista personal).

Esto implica que hay condiciones de limpieza que deben ser reforzadas a la vez que debe ocurrir lo mismo con los hábitos de limpieza de los estudiantes para mantener las condiciones de limpieza de las instalaciones.

2.1.2.4. Organización: pertinencia y relevancia

La organización en este aspecto se enfoca en la percepción de los estudiantes en cuanto a la pertinencia y relevancia de las actividades escolares. En ese sentido desde la perspectiva de las autoridades aún hay camino por recorrer, pese a que es algo que se refuerza de manera permanente y que ha avanzado considerablemente, se percibe que la mejora puede ser más significativa, como lo dice el rector

Creo que parte del proceso que el colegio tiene que ir mejorando o fortaleciendo, necesitamos cada vez profesores más comprometidos con la motivación de los chicos, creo que hay asignaturas más motivantes que otras, creo que hay profesores más motivantes que otros, creo que hay temas más motivantes que otros, creo que es un poco difícil generalizar. El colegio empuja como filosofía el que el maestro comprenda que sin emoción y sin el estímulo adecuado, sin motivación no hay aprendizaje, y eso nos pone a los maestros en una responsabilidad enorme por buscar cada vez metodológicamente estrategias que puedan llegar de forma más significativa se interesen en algo, sean curiosos (Patricio 2017, entrevista personal).

Este argumento contiene varias ideas fuerza que son compartidas en gran medida por la vicerrectora y la coordinadora de la sección ya que ambas lo perciben de la misma manera según sus respuestas en las entrevistas.

Desde la perspectiva de las maestras las actividades escolares son pertinentes y relevantes, ellas consideran que “Son pertinentes y relevantes porque son significativas. Creo que eso se evidencia en la actitud de los chicos hacia su aprendizaje” (Juana 2017, entrevista personal). debido a que

constantemente estamos atentos a las necesidades de los alumnos. Buscamos crear y motivar al estudiante a formar su propio aprendizaje por medio de la indagación, al contemplar sus interrogantes acerca de lo que quieren aprender los chicos logramos que lo que aprenden sea pertinente ya que está relacionado al tema general y relevante porque nace de sus propios intereses (Cristina 2017, entrevista personal).

En este punto se puede decir que lo que expresa una de las maestras en este comentario está fundamentado en la metodología que se sigue y en las rutinas de pensamiento que han comentado los alumnos, que son utilizadas para vincular sus intereses con los temas de estudio.

Al analizar las respuestas de los estudiantes se percibe la particularidad que ellos mencionan al desarrollo de habilidades y la transdisciplinariedad como algo que añade pertinencia y relevancia a las actividades escolares con comentarios como “Sí yo creo que sí, ya que puedo con las habilidades, por ejemplo, las de investigación, podemos aprender a buscar y así cuando nos mandan tareas podemos hacerlas solos ya que sabemos y aprendimos cómo buscar y escoger fuentes, también debemos reflexionar para que sea más fácil” (Amelia 2017, entrevista personal), en este comentario se evidencia que pese a la edad de los entrevistados, identifican claramente que el desarrollo de habilidades les aporta tanto para sus actividades escolares presentes, como las futuras. En el comentario siguiente se evidencia además la metacognición como parte de la concientización del aporte de las habilidades y del análisis de su propio proceso de aprendizaje al mencionar

A mí me sirve para completar lo que nos falta, osea si en este trabajo tenemos que trabajar más autocontrol, y ahí te da más ideas, cómo debes trabajar en escritura, lo que estás desarrollando con esa habilidad, por ejemplo, en una de investigación que reúne información de diferentes fuentes y eso es lo que hiciste y eso te ayuda a no solo investigar en una fuente, sino a investigar en otros y ahí te vas a dar cuenta de lo que estás haciendo bien....Sí creo que me van a servir porque si es que tenemos un problema podemos solucionarlo con las habilidades (Domélica 2017, entrevista personal).

Se recalca también el hecho de que hay la percepción de que es relevante si la pueden disfrutar con comentarios como “Lo que me hace aprender más es una actividad que nos cause risa, y que nos haga divertirnos” (Lenin 2017, entrevista personal). Uno de los estudiantes tiene la percepción que algunas actividades como de teatro o música no son relevantes al expresar “bueno algunas cosas como a uno no le gusta actuar y así ves toda la historia del teatro y todo eso y uno piensa que para que le va a servir eso, y eso a veces es el caso conmigo” (Felipe 2017, entrevista personal), en ese sentido se puede interpretar que los gustos de cada uno de ellos y el nivel de desarrollo de las inteligencias múltiples también jugarán un papel en el momento de precisar la pertinencia de una de las actividades escolares.

Entre los entrevistados existe una tendencia a considerar pertinentes y relevantes las actividades escolares, sin embargo, los matices al respecto se encuentran presentes según la perspectiva de cada uno de ellos.

3. Consideraciones finales

Una vez desarrollada la investigación es importante mirar hacia atrás y retomar los aspectos más importantes que de ella se derivan. Esta investigación, en calidad de estudio de caso exploratorio, ha permitido recabar las percepciones de los entrevistados

quienes forman parte de la comunidad educativa del Liceo del Valle. En el ámbito educativo es pertinente realizar esos espacios de reflexión que le permiten a la institución generar aspectos de mejora y pulir los procesos que se llevan a cabo en el día a día como parte del quehacer educativo.

Las entrevistas se desarrollaron sin inconvenientes, todos los participantes se involucraron activamente en el proceso, emitieron sus comentarios con libertad y sin censura de ningún tipo. El proceso ha sido particularmente enriquecedor para la investigadora, quien ha podido desde su rol visibilizar la perspectiva de alumnos, docentes y directivos. Ha llamado la atención la apertura y transparencia de la institución y de sus autoridades para abrir sus puertas y analizar de una manera crítica su papel.

Una vez se han analizado los resultados, se considera que los hallazgos permitirán a la institución tomar medidas para mejorar su práctica educativa. Se podría decir que el constructivismo social se ha implementado en gran medida en la institución, aún queda trabajo por hacer, pero dentro de los tres ejes establecidos como ¿Quién construye? ¿Qué construye? y ¿Cómo construye? existen percepciones congruentes entre las cuales se puede resaltar la percepción del sujeto como ente activo en la construcción de su propio aprendizaje, aunque se difiere en tanto a los aspectos que se consideran le dan sentido a su proceso de aprendizaje, en los estudiantes existe más una visión de futuro mientras que autoridades y docentes perciben que son las propuestas para el aprendizaje lo que otorga el sentido y significatividad. Por otro lado, aquello que se construye corresponde a contenidos de tipo conceptual, factual, actitudinal y procedimental, y a más de ser parte del currículo explícitamente se lo considera una parte fundamental del mismo y por tanto también son evaluados. Respecto del aspecto más metodológico contemplado en el ¿cómo construye? se puede decir que dentro de la zona de desarrollo próximo existe la visibilización continua de los conocimientos previos de los estudiantes para en base a ello planificar experiencias de aprendizaje, se considera que existe una motivación e interés por aprender debido al tipo de propuestas que se presenta al estudiante, en cuanto al material se lo construye tomando en cuenta el contexto inmediato de los estudiantes y los tipos de contenidos a cubrir y la evaluación involucra activamente al estudiante, ya que no solo se la hace de manera cuantitativa sino también cualitativamente favoreciendo los procesos de reflexión y metacognición. En cuanto a la organización existen aspectos por mejorar en cuanto el mobiliario no favorece el aprendizaje colaborativo, sin embargo, la distribución temporal y la organización curricular favorecen la implementación de un

currículo globalizador que logra conectar entre asignaturas y permite profundizar el estudio de temas relevantes.

Por su parte, en cuanto al clima de aula se considera que es nutritivo en tanto cumple varias de las características del mismo pese a que existen aspectos de mejora, en ese sentido se puede mencionar que la relación entre estudiantes y docentes es positiva, cercana y de confianza, la convivencia es cordial y pacífica sin evidencia de violencia, la organización física es adecuada pero se proponen mejoras en cuanto a implementos tecnológicos y conectividad, así como también en cuanto a limpieza de espacios compartidos como los baños, y finalmente la organización general de la escuela se considera pertinente y relevante con especial valoración positiva hacia la promoción del desarrollo de habilidades y del enfoque globalizador que permite que el aprendizaje se promueva de mejor manera.

Queda por evaluar si estas percepciones son generalizadas o únicamente se presentan en esta parte de la sección, sería interesante por tanto en futuros estudios ahondar en las percepciones de toda la básica elemental y media e involucrar a otros docentes. Se considera que el trabajo de reflexión y colaboración entre docentes es esencial por lo que los resultados podrían variar en tanto los equipos docentes de los diferentes grados presenten dificultades para el trabajo colaborativo. Sería importante valorar también si la edad de los estudiantes influye en su comprensión del trabajo que se realiza y sus percepciones respecto de su propio proceso de aprendizaje. Por el momento, se considera pertinente que la institución utilice las propuestas de mejora para mejorar la práctica educativa en el Liceo.

Conclusiones y Recomendaciones

1. Conclusiones

La investigación nació de los cuestionamientos de la investigadora respecto del programa implementado por la institución donde trabaja, el cual pretende ser una opción que mejore la calidad educativa a través de la aplicación de varios cambios en la práctica en el aula que promueven el constructivismo social. Debido a la cantidad de ofertas en ese sentido en el medio educativo, nació la necesidad de profundizar el conocimiento en las bases teóricas del mismo, así como en sus efectos en el aula de clase.

Una vez identificada la problemática se analizó que las teorías que pueden dar un aporte significativo serían dos, la primera la del constructivismo desde su generalidad a la especificidad del constructivismo social, y la segunda el clima de aula en tanto el medio en donde se desarrollan las interacciones escolares será determinante bajo la corriente del constructivismo social. La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa Liceo del Valle ubicada en Sangolquí, cantón Rumiñahui, provincia de Pichincha, dicha institución mostró apertura para la realización del estudio y facilitó la logística para el desarrollo de la investigación dentro de sus instalaciones.

Se considera que la investigación tiene un enfoque cualitativo en tanto interesan las interpretaciones de los sujetos partícipes, básica debido a su carácter académico y de campo por realizarse en el ámbito natural del objeto de estudio. Su naturaleza es catalogada como empírica en tanto trata de tomar decisiones en torno a una realidad dada y su intencionalidad es exploratoria ya que es el primer acercamiento a la problemática, su modalidad es el estudio de caso instrumental en el séptimo grado de la educación básica ya que se considera que por sus características puede generar aportes significativos.

El instrumento aplicado es una entrevista semiestructurada, la cual se realizó en función de las características específicas de las dos teorías sustantivas y fue aplicada a cuatro estudiantes, dos docentes, la coordinadora de la sección, la vicerrectora y el rector. Para la recolección de información se grabaron en audio las entrevistas y posteriormente se transcribió toda la información para ser procesada. Al procesarla se utilizaron las categorías enmarcadas en las características del marco teórico de la investigación y se analizó la información para poder cumplir con los objetivos planteados. Para el análisis se utilizaron los comentarios de los entrevistados y se hizo la interpretación en un diálogo

con el marco teórico para contrastarlos. Una vez finalizada la información se detallan a continuación los hallazgos más relevantes.

Respecto del objetivo que pretende identificar las características del constructivismo social presente en el séptimo grado del Liceo del Valle se analizaron las características del constructivismo social según la estructura del marco teórico en ¿Quién construye? ¿Qué construye? y ¿Cómo construye?

En cuanto al ¿Quién construye? y las referencias al sujeto constructor se puede concluir, por los comentarios de los entrevistados, que el sujeto que construye su aprendizaje en el Liceo es un ser complejo cuyas habilidades reflejan su naturaleza holística, que tiene integrados unos conocimientos previos y es capaz de hacer conexiones entre aquello y nuevas situaciones que se le presentan, tiene un rol activo en su propio aprendizaje y disfruta de interactuar con sus pares, por tanto goza del aprendizaje colaborativo, su motivación por aprender es genuina y basada, según los alumnos en un beneficio a futuro y según autoridades y docentes en las oportunidades de las experiencias de aprendizaje planteadas. Es decir que las percepciones de los entrevistados se corresponden con las características del sujeto constructor para el constructivismo social.

En lo referente al ¿Qué construye? las expresiones en las entrevistas apuntan a que los entrevistados efectivamente consideran que lo que el sujeto construye son esquemas mentales en relación a conceptos, hechos, procedimientos y actitudes. A través de las entrevistas se puede evidenciar ejemplos de cada uno de ellos y queda claro que existe una coherencia entre lo que sucede en la práctica educativa en el Liceo y las características sobre lo que se aprende bajo el constructivismo social.

Respecto de ¿Cómo construye? el sujeto, el análisis se centra en la zona de desarrollo próximo y las características que debería incluir para proporcionar al sujeto un entorno que facilite el aprendizaje a través del constructivismo social. La primera característica es la visibilización de conocimientos previos de los estudiantes, lo cual, según las frases expresadas por los entrevistados se encuentra presente en la práctica del Liceo; es a través de esa visibilización que las maestras encuentran en punto de partida para realizar las conexiones pertinentes con los nuevos contenidos a tratar y poder tener un andamiaje apropiado para que los nuevos conocimientos puedan anclarse. Otra característica es el material que se presenta a los estudiantes, el cual debe cumplir con su propósito curricular pero también estar metodológicamente adaptado a la experiencia de aprendizaje y al grupo que lo trabajará, en ese sentido también se ha encontrado evidencia de su presencia en las entrevistas. Respecto de otra de las características, la motivación,

si bien es cierto hay indicios de que las experiencias de aprendizaje planteadas promueven la motivación no existe consenso, lo que permite concluir que es una característica que aún se debe desarrollar en mayor medida en la práctica de la institución. En cuanto a la evaluación se ha evidenciado en los comentarios que es cualitativa, cuantitativa, integradora y holística, en tanto abarca los varios tipos de contenidos y utiliza diversidad de instrumentos y modalidades (docente, autoevaluación y coevaluación), brinda información pertinente al sujeto que aprende y al equipo docente para promover el aprendizaje, es decir cumple con las características de la evaluación que se promueve en el constructivismo social. Al tomar en cuenta las percepciones de los entrevistados en cuanto a la organización se puede puntualizar que la organización espacial requiere de mejoras debido a que si bien es cierto el espacio en el aula cuenta con paredes interactivas y espacios lúdicos de aprendizaje, el diseño del mobiliario de las aulas no favorece ni promueve el trabajo colaborativo; en cuanto a la organización temporal si se evidencia la existencia de bloques de tiempo extensos que permiten el desarrollo de un enfoque globalizador, lo cual también influye en la organización curricular ya que dicho enfoque integra el currículo tanto horizontal como verticalmente a través de lo que denominan temas transdisciplinarios.

Al abordar el segundo objetivo específico con el fin de identificar las características del clima escolar presente en el séptimo grado del Liceo del Valle se manejó también las características descritas en el marco teórico tales como relación estudiante docente, la convivencia, organización física y la pertinencia y relevancia de las actividades escolares.

En cuanto a la relación estudiante docente se encontró evidencia de que el sujeto constructor tiene efectivamente un sentido de pertenencia en el aula y se siente en un ambiente seguro, donde la equivocación no es duramente censurada, sin embargo, no se registró evidencia que sustente que tiene una percepción de reconocimiento y justicia.

Por otra parte, en cuanto a la convivencia de los estudiantes se encontró que existe una relación armoniosa en el día a día entre pares, con oportunidades de resolver conflictos y reflexionar en caso de ser necesario, en este ámbito tampoco existen comentarios que apunten a la existencia de violencia ni la forma en que la institución maneja este tema.

Respecto de la organización física las entrevistas evidencian comentarios que consideran que las condiciones de infraestructura, luminosidad y servicios básicos son las adecuadas, aunque existen sugerencias como mejorar el mobiliario para que favorezca el

aprendizaje colaborativo, así como también acerca del mayor cuidado que debería tener la limpieza del área de los baños y una mejora también en lo que se refiere al equipamiento tecnológico y conectividad.

Finalmente, en cuanto a la pertinencia y relevancia de las actividades escolares que se desarrollan existe la percepción de que lo que ocurre en el Liceo es pertinente y relevante para los estudiantes, aunque por parte de autoridades si consideran que se pueda continuar mejorando en este aspecto.

Una vez que se ha cubierto con las conclusiones respecto de las características tanto del constructivismo social como las del clima de aula es pertinente concluir respecto del objetivo general del presente estudio el cual pretende analizar las interpretaciones de la comunidad educativa del Liceo del Valle en función de si el clima de aula en el Liceo permite el desarrollo del constructivismo social. En ese sentido se encontró que la mayoría de características del clima escolar nutritivo, el cual favorece el desarrollo del constructivismo social, se encuentran presentes en la práctica institucional. Los aspectos por mejorar y tomar en cuenta a futuro se encuentran detalladas en la sección de recomendaciones.

2. Recomendaciones

En cuanto a la zona de desarrollo próximo, en lo que respecta a la motivación y el interés se recomienda diseñar entornos en el aula y provocaciones que despierten aún más el interés y la motivación por aprender en los alumnos, se sugiere en ese sentido también incorporar en el día a día la utilidad y aplicabilidad de lo que se aprende para que los niños no lo vean únicamente como un beneficio a futuro, sino que puedan valorar el aporte del aprendizaje en su presente. De la mano de ello, estas acciones también reforzarán la pertinencia y relevancia de las actividades escolares para evidenciar en mayor medida la importancia de las mismas.

Se sugiere que la institución haga una inversión en el mobiliario de las aulas de la sección básica elemental y media, con la finalidad de tener espacios y muebles que favorezcan el aprendizaje social y la colaboración.

En lo que respecta a la evaluación se recomienda promover aún más la evaluación cualitativa que favorece la colaboración entre pares, para restar aún más importancia a la evaluación cuantitativa que suele tener un enfoque más competitivo e individualista (lamentablemente no puede ser eliminada por requisitos gubernamentales).

Se recomienda mejorar la percepción de reconocimiento y justicia por parte de los alumnos en las aulas, para ello se podrían establecer lineamientos con los maestros para incorporar como parte de su discurso y manejo de clase estos términos y así hacer evidentes estos aspectos.

Se sugiere también evidenciar que el aula y la institución son espacios libres de violencia para lo cual se pueden establecer campañas en la sección, con el objetivo de educar acerca del tema y concienciar la necesidad de una cultura de paz.

Finalmente se recomienda también que se extienda el estudio a todos los grados de la sección para recabar las percepciones y la situación de los demás grados de la básica elemental y media, con el propósito de poder seguir evaluando la práctica educativa en el Liceo.

Obras citadas

- Alejo, Mariela, y Belkis Osorio. 2016. “El informante como persona clave en la investigación cualitativa”. *Gaceta de pedagogía*, n° 35: 76.
- Aron, Ana María, y Neva Milicic. 2000. “Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar”. *PSYKHE* 9, n° 2: 117-123.
- Aron, Ana María, Neva Milicic, y Iván Armijo. 2012. “Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS” . *Universitas Psychologica* (Redalyc) 11, n° 3: 803-813.
- Bachillerato Internacional. *Organización Bachillerato Internacional*. 2019. <https://www.ibo.org/es/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Region=iba&SearchFields.Country=EC&SearchFields.Keywords=&SearchFields.Language=&SearchFields.BoardingFacilities=&SearchFields.SchoolGender=&SearchFields.ProgrammeDP=true&SearchFields.TypeP> (último acceso: 10 de octubre de 2019).
- Ballestín, Beatriz, y Sergi Fàbregues. 2018. *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y educación*. Barcelona: UOC.
- Bernheim Tünnermann, Carlos. 2011. “El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes”. *Redalyc*, n° 48: 21-32.
- Bisquerra, Rafael, y Luis López-González. 2013. “Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria”. *ISEP Science*, n° 5: 62-77.
- Boggino, Norberto. 2008. “Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela”. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, n° 14: 53-64.
- Bouzas, Patricia. 2004. *El constructivismo de Vigotsky*. Buenos Aires: Longseller.
- Carretero, Mario. 2000. *Constructivismo y educación*. México: Editorial Progreso.
- . 1997. *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.
- Casassus, Juan. 2008. “Aprendizajes, emociones y clima de aula”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 7, n° 6: 81-95.
- Castro Pérez, Marianella, y María Esther Morales Ramírez. 2015. “Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares”. *Revista Electrónica Educare* 19, n° 3: 1-32.

- Colás Bravo, Pilar, Leonor Buendía Eisman, y Fuensanta Hernández Pina. 1998. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Coll, César. 1996. "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de Psicología* (Universitat de Barcelona), nº 69: 153-178.
- Coll, César, y otros. 2007. *Constructivismo en el aula*. México: Graó.
- Coloma Manrique, Carmen Rosa, y Rosa María Tafur. 1999. "El constructivismo y sus implicancias en educación". 8.16. *Educación* 8, nº 16: 217-244.
- Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Mexico: El correo de la UNESCO, 1994.
- Díaz, Cecilia Beatriz, Norma Patricia Caro, y Eduardo Jesús Gauna. 2018. "Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los "nativos digitales" (México: UNAM, 2015), 3. *Universidad Nacional de Córdoba*: 1-11.
- Díaz-Barriga, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGrawHill, 2002.
- Díaz-Bravo, Laura, y Torruco-García, Uri, y Martínez-Hernández, Mildred, y Varela-Ruiz, Margarita. 2013. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=>. «La entrevista, recurso flexible y dinámico.» *Investigación en Educación Médica* 2, nº 7: 162-167.
- Flick, Uwe. 2007. *Introducción a la investigación cualitativa*. segunda. Madrid: Morata.
- Gallego Henao, Adriana María. 2012. "Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características". *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, nº 35: 326-345.
- García Raga, Laura, y Ramón López Martín. 2011. "Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias". *Revista de educación*, 356 Septiembre-Diciembre: 531-555.
- García Retana, José Ángel. 2012. "La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje". *Revista Educación* 36, nº 1: 1-24.
- Goetz, Judith, y Margaret LeCompte. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, Cristina Laorden, y Concepción Pérez López. 2002. "El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado". *Pulso: revista de educación*, nº 25: 133-146.

- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y Pilar Baptista Lucio. 2010. *Metodología de la investigación*. Quinta. México: McGraw-Hill.
- Liceo del Valle. 2016. "Autoevaluación Institucional". Interno, Sangolquí.
- LLCE-OREALC- UNESCO. 2013. *Análisis del Clima Escolar ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe?* Santiago: Santillana.
- Martínez Rogríguez, Jorge. 2011. "Métodos de investigación cualitativa". *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo SILOGISMO*, n° 8: 3.
- Mauri, Teresa. 2007. "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento". En *El constructivismo en el aula*, de César Coll , y otros, 65-99. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2013. "Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil".
- Miras, Mariana. 2007. "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos". En *El constructivismo en el aula*, de César Coll, y otros, 47-100. Barcelona: Graó.
- Molina de Colmenares, Nora, y Isabel Pérez de Maldonado. 2006. "El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio". *Paradigma* 27, n° 2: 193-219.
- Mora, Francisco. 2013. *Neuroeducación solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Moreno Madrigal , Cristian, Alejandro Diaz Mujica, Carol Cuevas Tamarín, Carolina Nova Olave, y Ingrid Bravo Carrasco. 2011. "Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención". *Revista electrónica de psicología Iztacal* 14, n° 3 (marzo): 70-84.
- Muñoz Rosales, Vitórico. 2002. *Técnicas de Investigación de Campo I Guía de Autoaprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Navarro, Luis Navarro. 2004. *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Novak, Joseph D. 1988. "Constructivismo humano: un consenso emergente". *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*: 213-223.
- Onrubia, Javier. 2007. "Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". En *El constructivismo en el aula*, 101-123. Barcelona: Graó.
- Rojas Bravo, Jorge Manuel. 2013. "Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas". *Cuadernos de Investigación Educativa* 4, n° 19: 87-104.

- Rojas Torres, Ana Cecilia, y Blanca Rojas de Chirinos. 2009. "Perspectivas teóricas y epistemológicas de la investigación cualitativa en educación: ideas básicas para su comprensión". *Educare* 13, nº 1: 57-70.
- Rosas , Ricardo, y Christian Sebastián . 2008. *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Sautu, Ruth. 2005. *Todo es Teoría*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, Ruth, Paula Boniolo , Pablo Dalle, y Rodolfo Elbert. 2005. *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Segura Castillo, Mario . 2005. "El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo". *Actualidades Investigativas en Educación* 5: 1-18.
- Servicio de Acreditación Ecuatoriano. 2018. *Servicio de Acreditación Ecuatoriano*. 13 de septiembre de 2018. <https://www.acreditacion.gob.ec/gestion-de-calidad-para-educacion/> (último acceso: 18 de enero de 2020).
- Solé, Isabel. 2007. "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje". En *El constructivismo en el aula*, de César Coll, y otros, 25-46. Barcelona: Graó.
- Solé, Isabel, y César Coll. 2007. "Los profesores y la concepción constructivista". En *El constructivismo en el aula*, de César Coll, y otros, 7-23. Barcelona: Graó.
- Stake, Robert E. 1998. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Treviño, Ernesto, Katherine Place, y R. Gempp. 2012. *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Tulgan, Bruce. 2013. "[https://rainmakerthinking.com/.](https://rainmakerthinking.com/)" *Meet Generation Z: The second generation within the giant "Millennial" cohort*. <http://rainmakerthinking.com/assets/uploads/2013/10/Gen-Z-Whitepaper.pdf>. (último acceso: 16 de enero de 2017).
- UNICEF. *Vivir juntos en las aulas*. Buenos Aires: UNICEF, 2012.
- Woolfolk, Anita. *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall, 1999.
- Zabala, Antoni. «Los enfoques didácticos.» En *El constructivismo en el aula*, de César Coll, y otros, 125-161. Barcelona: Graó, 2007.
- Zamora Poblete, Guillermo, y Ana María Zerón Rodríguez. 2009. "Sentido de la Autoridad Pedagógica Actual: Una mirada desde las experiencias docentes". *Estudios Pedagógicos XXXV*, nº 1: 171-180.

Anexos

Anexo 1: Carta solicitud estudio

Sangolquí, 10 de mayo de 2017

Señor Msc.

Patricio Cevallos Ponce

Rector

UNIDAD EDUCATIVA LICEO DEL VALLE

De mis consideraciones

Por medio de la presente me permito formalizar la solicitud para la realización de la investigación con la finalidad de obtener el título de Magíster en Innovación Educativa de la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, trabajo que se realiza bajo la tutoría del PhD Alexis Oviedo docente de la mencionada universidad y cuyo objetivo es *Analizar las interpretaciones de la comunidad educativa del Liceo del Valle en función de si el clima de aula en el Liceo permite el desarrollo del constructivismo social.*

Con la finalidad de lograr captar las diferentes perspectivas de los integrantes de la comunidad educativa a la que usted representa el estudio abarca entrevistas semiestructuradas con directivos de la institución (Directora de Primaria, Vicerrectora y Rector) al igual que con las maestras del grado correspondiente y un grupo preseleccionado de cuatro niños para recoger sus percepciones.

De manera personal me comprometo a velar por la confidencialidad con respecto a los resultados de la investigación, así como puedo asegurar que la información será utilizada únicamente con fines académicos y para el trabajo de titulación mencionado previamente. Agradezco de antemano la favorable atención que se brinde dar a la presente.

Atentamente,

Ma. Belén Arroyo Céleri

CC1714673702

Adjunto:

Formatos de entrevistas

Anexo 2: Entrevistas

Entrevista Semiestructurada Rector- Vicerrectora

A través de la presente entrevista se pretende tener una visión acerca de la práctica educativa en el colegio del que usted forma parte. Para ello se está realizando un estudio en el séptimo grado de educación básica para el cual se recogen las percepciones de varios miembros de la comunidad educativa. La información obtenida en el presente estudio es confidencial y tiene fines académicos únicamente. Se agradece de antemano su colaboración. La conversación será grabada con la finalidad de transcribirla posteriormente. ¿está de acuerdo con eso?

1. ¿Cómo describe a la comunidad del Liceo?
2. Partiendo de que el Liceo se identifica con el constructivismo, específicamente el constructivismo social como la corriente pedagógica que respalda su práctica educativa y enmarcando en la sección básica media ¿Cómo describiría a sus alumnos?
3. ¿Cree que los aprendizajes de los estudiantes de la básica media son significativos? ¿Por qué?
4. ¿Qué elementos a manera de currículo considera el Liceo relevantes incluir dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el aula? ¿Por qué?
5. Al hablar del proceso de enseñanza aprendizaje ¿Cuál es la importancia que tienen los conocimientos previos en la práctica educativa?
6. ¿Considera que los alumnos del Liceo tienen motivación por aprender? ¿Qué cree usted que los motiva? ¿Cómo logran motivarlos los docentes?
7. ¿Qué tipo de material se utiliza en el aula de clase para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje? ¿En qué consiste el material?
8. ¿Cómo se concibe a la evaluación en el Liceo? ¿Cómo se evalúa?
9. ¿Cómo están organizadas las aulas en su interior?
10. ¿Cómo se distribuye el tiempo u horario escolar en el Liceo?
11. ¿Cómo está organizado el currículo en el Liceo?
12. ¿Cómo describiría la relación estudiante docente en el aula?
13. ¿Cómo percibe la relación entre estudiantes del Liceo tanto dentro como fuera del aula?
14. ¿Cuáles son las condiciones (físicas: mobiliario, infraestructura, luminosidad, agua, acceso a información) en las que los alumnos del Liceo aprenden?

15. ¿Qué tan pertinentes y relevantes para el estudiante cree usted que son las actividades escolares que se realizan en el aula?
16. ¿Cómo describiría usted el clima de aula en el Liceo?

Entrevista Semiestructurada Coordinación Básica

A través de la presente entrevista se pretende tener una visión acerca de la práctica educativa en el colegio del que usted forma parte. Para ello se está realizando un estudio en el séptimo grado de educación básica para el cual se recogen las percepciones de varios miembros de la comunidad educativa. La información obtenida en el presente estudio es confidencial y tiene fines académicos únicamente. Se agradece de antemano su colaboración. La conversación será grabada con la finalidad de transcribirla posteriormente. ¿está de acuerdo con eso?

1. ¿Cómo describe a la comunidad del Liceo?
2. Partiendo de que el Liceo se identifica con el constructivismo, específicamente el constructivismo social como la corriente pedagógica que respalda su práctica educativa y enmarcando en la sección básica media ¿Cómo describiría a sus alumnos?
3. ¿Cree que los aprendizajes de los estudiantes de la básica media son significativos? ¿Por qué?
4. ¿Qué elementos a manera de currículo considera el Liceo relevantes incluir dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el aula? ¿Por qué? Es decir ¿Qué es importante enseñar en el Liceo?
5. Al hablar del proceso de enseñanza aprendizaje ¿Cuál es la importancia que tienen los conocimientos previos en la práctica educativa?
6. ¿Considera que los alumnos del Liceo tienen motivación por aprender? ¿Qué cree usted que los motiva? ¿Cómo logran motivarlos los docentes?
7. ¿Qué tipo de material se utiliza en el aula de clase para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje? ¿En qué consiste el material?
8. ¿Cómo se concibe a la evaluación en el Liceo? ¿Cómo se evalúa?
9. ¿Cómo están organizadas las aulas en su interior?
10. ¿Cómo se distribuye el tiempo u horario escolar en el Liceo?
11. ¿Cómo está organizado el currículo en el Liceo?
12. ¿Cómo describiría la relación estudiante docente en el aula?

13. ¿Cómo percibe la relación entre estudiantes del Liceo tanto dentro como fuera del aula?
14. ¿Cuáles son las condiciones (físicas: mobiliario, infraestructura, luminosidad, agua, acceso a información) en las que los alumnos del Liceo aprenden?
15. ¿Qué tan pertinentes y relevantes para el estudiante cree usted que son las actividades escolares que se realizan en el aula?
16. ¿Cómo describiría usted el clima de aula en el Liceo?

Entrevista Semiestructurada Docentes

A través de la presente entrevista se pretende tener una visión acerca de la práctica educativa en el colegio del que usted forma parte. Para ello se está realizando un estudio en el séptimo grado de educación básica para el cual se recogen las percepciones de varios miembros de la comunidad educativa. La información obtenida en el presente estudio es confidencial y tiene fines académicos únicamente. Se agradece de antemano su colaboración. La conversación será grabada con la finalidad de transcribirla posteriormente. ¿está de acuerdo con eso?

1. ¿Cómo describe a la comunidad del Liceo?
2. Partiendo de que el Liceo se identifica con el constructivismo, específicamente el constructivismo social como la corriente pedagógica que respalda su práctica educativa y enmarcando en la sección básica media ¿Cómo describiría a sus alumnos?
3. ¿Cree que los aprendizajes de los estudiantes de la básica media son significativos? ¿Por qué?
4. ¿Qué elementos a manera de currículo considera el Liceo relevantes incluir dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el aula? ¿Por qué?
5. Al hablar del proceso de enseñanza aprendizaje ¿Cuál es la importancia que tienen los conocimientos previos en la práctica educativa?
6. ¿Considera que los alumnos del Liceo tienen motivación por aprender? ¿Qué cree usted como docente que los motiva?
7. ¿Qué tipo de material se utiliza en el aula de clase para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje? ¿En qué consiste el material?
8. ¿Cómo se concibe a la evaluación en el Liceo? ¿Cómo se evalúa?

9. ¿Cómo están organizadas las aulas en su interior?
10. ¿Cómo se distribuye el tiempo u horario escolar en el Liceo?
11. ¿Cómo está organizado el currículo en el Liceo?
12. ¿Cómo describiría la relación estudiante docente en el aula?
13. ¿Cómo percibe la relación entre estudiantes del Liceo tanto dentro como fuera del aula?
14. ¿Cuáles son las condiciones (físicas: mobiliario, infraestructura, luminosidad, agua, acceso a información) en las que los alumnos del Liceo aprenden?
15. ¿Qué tan pertinentes y relevantes para el estudiante cree usted que son las actividades escolares que se realizan en el aula?
16. ¿Cómo describiría usted el clima de aula en el Liceo?

Entrevista Semiestructurada Niños

A través de la presente entrevista se pretende tener una visión acerca de la vida en el colegio del que formas parte. Para ello se está realizando un estudio en el séptimo grado de educación básica para el cual se recogen las percepciones de varios miembros de la comunidad educativa. La información obtenida en el presente estudio es confidencial y tiene fines académicos únicamente. En la publicación del mismo se utilizarán pseudónimos. Se agradece de antemano su colaboración.

1. ¿Cómo describes a la comunidad del Liceo?
2. ¿Cómo son los alumnos del Liceo?
3. ¿Crees que lo que aprendes en la escuela es importante? ¿Por qué?
4. ¿Qué tipo de cosas te enseñan en el Liceo?
5. Durante tus clases ¿se trabaja a partir de lo que ya sabes? Si lo hacen ¿Para qué sirve?
6. ¿Sientes ganas de aprender? ¿Qué hace que te den ganas de aprender algo?
7. ¿Con que material trabajas en clase? Puedes mencionar algún ejemplo
8. ¿Qué es la evaluación? ¿Cómo evalúan tus docentes? ¿Evalúas tu trabajo o el de tus compañeros?
9. ¿Cómo están organizadas las aulas en su interior?
10. ¿Cómo se distribuye el tiempo u horario escolar en el Liceo?
11. ¿Cómo crees tú que está organizado lo que aprendes en el Liceo?
12. ¿Cómo es tu relación con tu docente en el aula?

13. ¿Cómo se relacionan los estudiantes del Liceo tanto dentro como fuera del aula?
14. ¿Cuáles son las condiciones (físicas: mobiliario, infraestructura, luminosidad, agua, acceso a información) en las que aprendes?
15. ¿Qué tan importantes crees que son las actividades escolares que realizas en el aula?
16. ¿Cómo te sientes en el Liceo?

Anexo 3: Carta Autorización padres de familia

Quito a, 19 de mayo del 2017

Estimados padres de familia

El colegio consciente de la importancia del rol educativo en la comunidad ha aceptado formar parte de una investigación académica, por parte de Ma. Belén Arroyo docente de nuestra institución y aspirante a magister en la Universidad Andina Simón Bolívar. En la investigación se profundiza el estudio acerca del constructivismo social como metodología de enseñanza en conjugación con el clima escolar en la educación básica media, tomando en calidad de estudio de caso el séptimo grado. Como parte del estudio autoridades, docentes y estudiantes serán sujetos de entrevistas respecto de los temas en mención con la finalidad de aportar, desde su perspectiva con información pertinente acerca de su vida en nuestra institución.

Es importante indicar que para la ejecución de la investigación se aplicará una entrevista que consta de preguntas relacionadas a su día a día en la escuela, la cual será registrada en audio para su posterior transcripción. Es necesario mencionar que la información proporcionada será a la postre utilizada bajo un pseudónimo con fines académicos exclusivamente, guardando **la confidencialidad, el anonimato y la ética** que esta situación amerita.

Su hij@ ha sido seleccionad@ como representante del séptimo grado debido a su alto nivel de reflexión y habilidad con la expresión oral. Si ustedes están de acuerdo en que su representad@ participe, agradeceremos enviarnos el desprendible con su firma de aprobación.

Saludos cordiales,

Patricio Cevallos Ponce

Rector

 YO,representante
 de.....SINO.....
 autorizo la participación de mi hijo/a en el estudio mediante entrevistas (y su grabación de audio) sobre el constructivismo social como metodología de enseñanza en conjugación con el clima escolar en la educación básica media realizado por Ma. Belén Arroyo C. con

la finalidad de obtener el grado de Magíster en Innovación Educativa por parte de la Universidad Andina Simón Bolívar.

Firma

CC

Fecha: