

---

## DE UNA LÓGICA DE ATENCIÓN A UNA LÓGICA DE SIGNIFICACIÓN EN UNA PRÁCTICA DOCENTE DE PRIMARIA BÁSICA

---

LUZ RAQUEL ALVARADO GUTIÉRREZ / LUIS ANTONIO GUTIÉRREZ SORIA / LÁZARO UC MAS

### RESUMEN:

A partir del análisis de la práctica docente y su descripción es posible mostrar el resultado de su lógica real. Se consideran las interacciones entre maestra–alumnos y los procesos cognitivos que de ellas se despliegan, obteniendo como resultados la repetición, la escucha, respuestas puntuales (un sí, un no, una palabra), atender indicaciones y recordar información, ante estos procesos logrados se plantea la práctica desde su posibilidad y necesidad de ser reestructurada a fin de basarla en fines más educativos que permitan el logro de procesos cognitivos más amplios.

**PALABRAS CLAVE:** procesos cognitivos, interacción, intersubjetividad.

### INTRODUCCIÓN

Un aspecto importante en la investigación de la práctica docente, son los procesos cognitivos que se pretenden desarrollar en los estudiantes. A diferencia de los enfoques psicológicos, este trabajo lo aborda desde las interacciones cotidianas cara a cara en el salón de clase.

Al respecto existen diversos trabajos de investigación como el de Mónica Matilla (2005), quien construye referentes teóricos que den cuenta del proceso de construcción de las estructuras conceptuales abstractas (concepciones sociales y culturales) de los alumnos del tercer ciclo de la EGB. Con base a la guía y análisis de los datos de la ciencia cognitiva, concluye que las experiencias personales, sociales y culturales del sujeto llevan a la construcción de

---

estructuras conceptuales, vínculos entre éstos, y cómo impacta en su relación con el mundo.

Por su parte, Velasco (2004) resalta el carácter dialógico de las prácticas de los profesores y propone un modelo teórico de la interacción en el aula, interacción que ocurre en dos planos diferentes pero en constante relación: 1) el plano, ámbito o terreno de lo cognitivo, de los procesos de pensamiento, y 2) de lo corporal. Ambos determinan la acción en tanto que constructo complejo. La taxonomía de Bloom sirve para analizar los procesos cognitivos en el aula de clase, así como las aportaciones de M. Sánchez y de R. Sternberg (taxonomía de los procesos en el aula a distancia), considera la propuesta de G.R. Johnson que incluye lo conductual y lo cognitivo.

Bautiosta (2006), retomando un informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, menciona que lo que requiere un sujeto para aprender a aprender, es un grado de conciencia y conocimiento sobre su forma de pensar (procesos cognitivos) y la habilidad para monitorearlos, evaluarlos y controlarlos en función del resultado que desea alcanzar y lograr una metacognición. Emplea este término junto con meta memoria y meta comprensión, en torno a estrategias pedagógicas que faciliten la enseñanza de la escritura de los estudiantes, que permita organizar y comunicar su pensamiento.

La conciencia metacognitiva, control de pensamiento y estrategias de aprendizaje, son habilidades que se desarrollan con lentitud y con diferencias individuales considerables, agrega que “Los individuos que logran pensar de manera crítica y creativa, solucionar problemas, tomar decisiones, leer y estudiar con plena conciencia e interés, son capaces de transferir estas estrategias para facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes y para resolver situaciones de la vida cotidiana”.

Sobre esta línea se inscribe el presente trabajo que surge del diálogo entre un grupo de docentes al analizar la práctica y encontrar que dichos aspectos cognitivos aun representan un espacio por desarrollar en las interacciones cara a cara. Este avance muestra el análisis de una maestra sobre su propia práctica

---

para mostrar los procesos cognitivos que desarrolla y aquellos que podría desarrollar.

### **METODOLOGÍA**

El presente trabajo muestra las regularidades de la práctica a partir de tres registros de observación, estas regularidades permitió el despliegue de otras ventanas de observación, dando lugar a una segunda categorización, la cual llevó a la construcción de la lógica real de la práctica, el cual se entiende como “la razón formal que hace posible la aparición, permanencia, variantes, y/o desaparición de cada parte (de la práctica docente) en función de las exigencias de lo constitucional de dicha parte; o por el contra, en función de las demás partes (Bazdreszh. 2000. 49)

Dicha lógica es resultado del análisis de las intenciones del docente, la subjetividad, la forma del contenido, con el cual se evidencian los procesos cognitivos que tienen lugar en la práctica y que en conjunto informan de lo que realmente se hace y lo que podría hacerse para mejorarla.

### **HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA LÓGICA DE LA CLASE**

La secuencia general de la práctica consta de los siguientes momentos:

- 1) Inicio de la clase.
- 2) Trabajo en equipos.
- 3) Exposición de los alumnos.
- 4) Dinámica de preguntas y respuestas en la exposición.
- 5) Tomar nota.

En esta secuencia de clase se analiza la relación entre intenciones, la forma del contenido y el proceso cognitivo. Aunque la intención es que los alumnos desarrollen procesos cognitivos y aprendan, en realidad lo que se logra es darle

---

continuidad a la clase a través de la búsqueda constante de la atención de los alumnos hacia lo que enseña la maestra. Esto se observa en varios momentos de la secuencia. He aquí unos ejemplos.

Una intención es recordar la clase anterior para que los alumnos la relacionen con la información actual. La maestra lo hace comentando o refiriendo algún aspecto abordado con anterioridad o bien retomando parte de un tema:

M.: en lo que ellas se preparan nosotros podemos pensar un poquito acerca de cómo se prepara una exposición.

Hace uso de preguntas respecto a lo que espera que los alumnos recuerden según el planteamiento realizado:

M: ¿Ustedes qué creen que hizo falta al otro equipo?

Se dirige a alumnos que considera que no prestan atención en el momento, ya sea porque los ve haciendo otra cosa o bien, porque su mirada no se mantiene atenta a las indicaciones que dan pie al repaso, con la finalidad de que los alumnos presten atención a lo que se dice:

M.- Por ejemplo tú, Claret, ¿tú que opinas?

Cuando los alumnos son tomados por sorpresa, la maestra no siempre obtiene respuesta por parte de ellos,

A. "Claret: "¿al equipo anterior?

[Queda en silencio tocándose la barbilla, mientras desde el extremo contrario del salón Fernando responde...]

Fernando: imágenes.

¿Para qué la maestra busca que los alumnos recuerden haciendo uso de preguntas y explicaciones? La respuesta va mas allá de pretender establecer relación de contenidos, existe un aspecto importante respecto de la percepción que tiene la maestra de sus alumnos que consiste en buscar su atención, que se

---

puede lograr cuando son otros los que contestan, centrando la atención y dinámica de la clase en estos que responden “bien”.

Suele suceder que los alumnos muestran poco interés en la clase, observándose lo siguiente:

- a) el alumno intenta no ser visto por la profesora: Al sentirse observado, Paco se esconde bajo la mesa (Paco no quiere trabajar en la actividad que le tocó, se la pasa jugando con Ricardo, no se organizan);
- b) la maestra da indicaciones a Paco y a Ricardo al notar que no trabajan la actividad, no considera que los alumnos están a disgusto con su encomienda y antepone el tiempo para la actividad: La maestra se dirige hacia Paco y Ricardo y les indica que realicen su juego pues el tiempo se terminará y no alcanzarán a hacerlo.

Esa pérdida de interés por la actividad y por el contenido, desvía el propósito esencial de lo educativo hacia la preocupación de la maestra por obtener la atención de los alumnos. Los alumnos escuchan las explicaciones de la maestra así como sus indicaciones, también escuchan a los compañeros que participan de la clase, así surge la repetición de la información dando como resultado que el proceso cognitivo realmente logrado es el de **escuchar, atender indicaciones y recordar información**.

En otro momento de clase cuando los alumnos participan, la maestra repite las respuestas de los alumnos.

José: color. (La maestra vuelve a asentir con el gesto anterior)

*Maestra: Color.*

Dichas repeticiones tienen como finalidad retomar lo dicho por los alumnos, tomar como aceptada la respuesta, o bien reafirmarla. Los alumnos también suelen repetir las respuestas de la maestra, o bien, las respuestas que con

---

anterioridad escucharon de sus compañeros, esto puede advertirse en la siguiente secuencia:

-Dyoney y otros alumnos: porque no se sabe quien va a ganar,

-Maestra: porque nunca sabe quién va a ganar

-Jasi: no se sabe quién gane.

La expresión corporal de la maestra indica si la respuesta o comentario de los alumnos es el esperado, los movimientos de cabeza indican al alumno si su respuesta es correcta o no.

La maestra vuelve a asentir con el gesto anterior.

Este ejemplo comienza con una respuesta, es seguido por otros compañeros, la maestra a partir de lo que el alumno y sus compañeros responden y copian como respuesta, vuelve a dar la misma respuesta, un alumno más retoma la misma contestación quedando como aceptable por el hecho de que el recurso corporal empleado por la maestra a través de sus gestos, actitud y movimientos dan la pauta para continuar dando este tipo de respuestas en donde uno de los alumnos puede ser quien comience, y ante la pauta de la maestra continuar o no por esa ruta. Estos movimientos corporales o gestos apoyando la repetición de la respuesta, produce una especie de código en el que **aparentemente las ideas resultan completamente claras, en el caso de la maestra, y correctas, en el caso de los alumnos.**

La intención de que los alumnos logren vincular aspectos de contenidos vistos en sesiones anteriores con los de la sesión de clase presente no se concreta cuando los alumnos **no comparten experiencias, no comentan, no formulan preguntas, por tanto no interactúan entre ellos con relación al contenido;** en su lugar se logra continuar la clase cuando un alumno logra encontrar la respuesta esperada por la maestra, se convierte en el guía de respuesta de sus compañeros quienes solamente se enfocan en repetir lo que han advertido como “lo correcto”.

---

Sí los alumnos repiten cuando advierten que la respuesta corresponde a lo que la maestra espera, la posibilidad de relacionar elementos de información y experiencias no se da, la experiencia del alumno se limita a captar datos que han de ser copiados en el momento que el discurso de la docente lo amerite, entonces, las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo no orienta al logro de ampliar el conocimiento. Los conocimientos previos con los que cuenta cada alumno no se muestran en relación a la información que constantemente se repite. El proceso cognitivo que destaca es la repetición de información.

En otro momento se pretende la explicación de los alumnos del equipo, lo que surgió es lo siguiente:

R3 84 Paco.- (después de guardar silencio unos instantes) primero hicimos papelillos y luego nada más... a uno le pusimos ganador y a otro no y luego se los dimos a los niños.

El contenido basado en la explicación no retoma la interacción entre alumnos con las preguntas que se hacen, sino que se reduce a la explicación que la maestra acepta, la cual da por terminada al darle las gracias sin profundizar en la explicación, este modo de operar el contenido con las indicaciones de la maestra, genera actividades cognitivas en los alumnos de copia, repetición de información, respuestas puntuales o breves.

### **LA LÓGICA DE LA ATENCIÓN**

Uno de los ejes que orientan y guían esta práctica es la constante preocupación de la maestra porque los alumnos estén atentos a los que diga. Esta preocupación observada en todos los momentos parece darle orden y secuencia a la misma, por tanto, la búsqueda de atención es el eje que la hace lógica, aunque esta percepción no era totalmente conciente la maestra en cuestión.

Una consecuencia inmediata de esta lógica basada en la búsqueda de atención es no percibir cabalmente los procesos cognitivos a los que daba lugar y el nivel

---

que alcanzaba de ellos, a partir de construir esta lógica se puede dar cuenta que los procesos cognitivos que se favorecen son atención, memorización, atender indicaciones, recordar y escuchar información.

El problema de una lógica basada en la preocupación por la atención de los alumnos a la maestra, decanta en la limitación de los procesos cognitivos que logra el alumno; es por eso que la práctica como campo de acción requiere ser resignificada, donde cada uno de sus constitutivos se oriente hacia lo educativo bajo otra lógica. Bazdresh (2000:77), propone identificar las acciones de los sujetos y ubicarlas en los momentos secuenciales de lo que llama “proceso de significación”: evocar, experimentar, inteligir, verificar y valorar. Comparando esta lógica de significación con lo encontrado en la práctica, respecto a los procesos cognitivos, tenemos lo siguiente:

<b>LÓGICA DE SIGNIFICACIÓN</b>
<b>EVOCAR:</b> recordar, contar, narrar, hablar, oír anécdotas, recolectar, encuestar, memorizar, revivir, proponer, simular, exponer, descubrir, escribir...
<b>EXPERIMENTAR:</b> probar, repetir, participar, vivenciar, experimentar, existenciar, simular, representar, dramatizar, sentir, asombrarse...
<b>INTELECCIÓN:</b> asociar, secuenciar, organizar, relacionar, esquematizar, sistematizar, vincular, ubicar, ordenar, clasificar, abstraer, generalizar, hipotetizar, entender, fundamentar, diferenciar, integrar, preguntar, elaborar, analizar, sintetizar, subordinar, implicar...
<b>VERIFICAR:</b> comprobar, comparar, comprender, completar, caracterizar, interpretar, enjuiciar, “logicar”, confrontar, operar, evidenciar, comunicar, poner en común, preguntar, aplicar, desentrañar, inferir, dialogar, convertir, corregir...
<b>VALORAR:</b> escoger, seleccionar, optar decidir, actuar, aceptar, estimar, desear, intencionar, querer, apropiar, testimoniar, colegiar, aportar, amar...

La lógica de la profesora contempla el momento de evocar en términos de recordar datos referentes a la sesión anterior, desde la lógica de la significación parece concordar este elemento de acción, sin embargo, se aprecia la necesidad

---

de que los alumnos se expresen a partir de diferentes alternativas como lo son el contar, narrar, hablar, oír anécdotas, recolectar, encuestar, etc., es decir, la clase requiere otros elementos que enriquezcan la posibilidad de que los alumnos recurran a sus propias ideas a fin de no caer en la repetición de información que escuchan de otros.

Al experimentar, se ve que los alumnos tienen la posibilidad de intercambiar ideas y organizarse para obtener resultados, pero al momento de mostrar dichos datos al resto de los compañeros, no se recurre a la representación de lo que hicieron a través del juego o del experimento siendo que la participación se ve limitada a datos que memorizan sin sentido, esperando que su intervención sea dirigida por la docente.

Un aspecto de interés en esta práctica en cuanto a su logro es la intelección, en la práctica se observa de manera aislada. Hasta este punto esta práctica estaría logrando de alguna manera dos momentos de la lógica de significación con ciertas limitantes. El punto es que al replantear la forma de que surjan los dos primeros momentos, se pueda aspirar a que los procesos cognitivos no sean únicamente recordar, repetir información, escribir. Así, pasando cada momento de la lógica de la significación se llegue a verificar y valorar en torno a un contenido.

En la lógica de la profesora se cumplirían las fases de evocar y experimentar y un poco se observa la intelección, quedándose por cumplir la de verificar y valorar, los cuales serían necesarios para transitar una lógica de significación. Por tanto, se convierte en una meta deseable el logro de una práctica que busca la atención produciendo procesos cognitivos de memorización en general a una práctica que permita al alumno construir significado de los que aprende.

### **HACIA UN CAMBIO DE LÓGICA**

En este sentido un cambio de lógica ha de abordar seriamente transitar por todas las fases del proceso de significación, lo que implicaría alcanzar la fase de verificación y valoración, e implica que los alumnos den evidencias de

---

comprobación, comparación, clasificación, fundamentación, decidir, optar, estimar, intencionar, entre otras.

Plantear el cambio de la práctica hacia una lógica de significación me orienta a la necesidad de introducir algunos cambios en los siguientes constitutivos:

La intención general enfocada al logro de procesos cognitivos, principalmente el de reflexión.

En la secuencia de clase: reorganizar los momentos de la clase y agregar actividades que favorezcan a los procesos cognitivos, considerando las acciones asentadas en la lógica de significación.

Las interacciones enfocarlas a los contenidos que permitan intersubjetividades donde se supere el nivel de los **supuestos**, entendido como aquellas acciones de maestra y alumnos donde dan por hecho entienden lo mismo, sin confirmar; llegar al nivel de certezas donde ambos confirman que entienden lo mismo, pero lo deseable es llegar a las realizaciones donde ambos concretan significados en propósitos comunes.

Reconocer los elementos que dan sentido real al trabajo frente a grupo abre un panorama más certero acerca de lo qué cambiar si se piensa en la innovación, la cual supone también retomar elementos de la práctica considerados como buenos. De esta manera, se puede aspirar a una buena práctica, que según Villoro (1987) no es toda o cualquier actividad humana. La práctica posee fines conscientes, es la acción dirigida; esta idea de consciencia y planteamiento de un fin educativo es la que motiva continuar la presente investigación a fin de resignificar el por qué de eso a lo que se llama práctica docente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bautiosta, María Isabel (2006) *¿Cómo se aprende a aprender?*  
<http://www.aldeaeducativa.com/aldea/articulo.asp?wich1=#top>.

Bazdresh, Miguel (2000) *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: SEP- Jalisco

Matilla, Mónica Teresa, Co directora: Ozollo, María Fernanda (2005). *La construcción cognitiva de representaciones sociales en alumnos del tercer ciclo de la EGB*. Informe

---

final. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo/Sría. de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Rockwel, Elsie (1994). "Reproducción y resistencia en el aula. La interpretación de la evidencia sociolingüística". En: *Construcción social del conocimiento y teorías de la educación*. México: UPN-SEP.

Velasco Castro, Antonio (2004-2005). "Un sistema para el análisis de la interacción en el aula". *Revista Iberoamericana de Educación* (Universidad de los Andes, Venezuela), (ISSN: 1681-5653).

Villoro, Luis (1990). *Crear, saber y conocer*. México: Siglo XXI.