¿CÓMO TRANSFORMAR EL AULA DE LA ESCUELA SECUNDARIA, EN UNA CULTURA DE PENSAMIENTO QUE FAVOREZCA PROCESOS DE COMPRENSIÓN?

Autor/es: CIVAROLO, María Mercedes; PÉREZ Mónica.
Dirección electrónica: mmciva@hotmail.com
Institución de procedencia: Universidad Nacional de Villa María.
Eje temático: Trayectorias educativas: formación para el trabajo y para los estudios superiores.
Campo metodológico: Investigación
Palabras clave: enseñanza, comprensión, educación secundaria, trayectorias educativas.

Resumen

El presente trabajo, se inscribe en el programa de investigación, "*Configuraciones de Enseñanza en las carreras de formación docente en la UNVM"* que tiene como propósito transformar el aula en una cultura de pensamiento, a partir del marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC) y otras teorías complementarias.

Se parte de la convicción de que no es posible contemplar un grupo de alumnos en un aula de manera homogénea y hacer de cuenta que todos son similares, porque al aula llegan estudiantes con déficit de atención, con problemas físicos y emocionales, con cargas sociales y familiares, pero también con conocimientos avanzados y habilidades desarrolladas, que hay que tener en cuenta a la hora de enseñar, si se pretende trabajar por la equidad y la igualdad de oportunidades.

Para lograr los objetivos, se plantearon actividades no convencionales -desempeños de comprensión- que implican verdaderos desafíos cognitivos a los estudiantes y buscan propiciar procesos complejos de pensamiento y mayores niveles de comprensión.

Se espera que la investigación pueda transferir resultados significativos a la comunidad académica en general y a la escuela secundaria en particular, a través de aportes teóricos y metodológicos que permitan generar situaciones

de “buena enseñanza, disminuyendo de esa manera, los riesgos de conocimiento frágil y pensamiento pobre.

1. Introducción

El programa de investigación “Configuraciones de enseñanza en las carreras de formación docente de la UNVM” 2014-2015, busca recuperar las trayectorias educativas de los estudiantes, futuros formadores de nivel medio; como un modo de favorecer la formación para el trabajo y para los estudios superiores.
Mientras que la vida cotidiana presenta nuevos desafíos cada día, la escuela permanece anquilosada repitiendo los mismos saberes año tras año y usando las mismas estrategias, y como señala Terigi los alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema.

En palabras de Jacinto (2009), las “grandes transformaciones socio-culturales trajeron aparejadas la eclosión de las culturas juveniles y cambios notables en las formas de ser joven, lo cual puso en cuestión los pactos explícitos e implícitos vinculados a la condición de estudiante”[1].

De tal modo que la escuela secundaria no responde o responde poco a las nuevas culturas juveniles y especialmente a sus modos diferentes de aprender. Por ello, planteamos a partir del titulo de nuestra ponencia una pregunta que nos invita a indagar y reflexionar : ***¿cómo transformar el aula de la escuela secundaria, en una cultura de pensamiento que favorezca procesos de comprensión***? Interrogante que nos interpela como educadores puesto que la tarea de educar en la escuela media, en esta época, se ve inmersa en una dura pugna entre perpetuar la tradición transmisiva de la enseñanza con un docente formado sólo para instruir o en renovar la enseñanza volviéndola verdaderamente inclusiva a partir del respeto a las diferencias y del contexto socio cultural en el que estamos inmersos.

[1] JACINTO, C. (2009) “*Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana”.* Debates 7 de SITEAL , Nº 7, páginas 1 – 9. Buenos Aires.

La desigualdad social que aún subsiste en nuestro país requiere visualizar las trayectorias sociales de nuestros estudiantes, que en muchas instituciones pasan desapercibidas, como suelen ser: entradas y salidas de una institución a otra, repitencias, ausentismo, violencia, falta de interés, ausencia de comprensión de los contenidos, por parte de los estudiantes que habitan las aulas de nuestro país. La educación media es hoy un titulo de paso y ha dejado de significar el pasaporte a la movilidad social ascendente que vivieron nuestros padres, sin embargo, es un momento formativo decisivo que puede abrir numerosas puertas al conocimiento. Por ello, pensar en un aula que favorezca procesos de comprensión, implica acercarse a lo singular de cada estudiante, entendiendo que al aula llegan alumnos con déficit de atención, con problemas físicos y emocionales, con pesadas cargas sociales y familiares, pero también con conocimientos avanzados y habilidades muy desarrolladas. En ese microcosmos de las diferencias que es el aula todos deben tener la posibilidad de comprender, porque un alumno que comprende es artífice de su propio destino como aprendiz, puesto que, como afirma Stone Wiske (1999) "comprender es la habilidad de *pensar y actuar con flexibilidad* a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico implica la "*capacidad* de desempeño flexible"[2]. De allí que el deseo de cualquier profesor debería ser aspirar a que sus estudiantes de escuela secundaria puedan desarrollar esta capacidad. A partir de ello, nos planteamos co nuestra investigación y su transferencia, los siguientes objetivos:

- ✓ Transformar el aula de la escuela secundaria en una cultura de pensamiento que favorezca procesos de comprensión.
- ✓ Generar derivaciones didácticas que tengan en cuenta las trayectorias educativas y de aprendizaje de los estudiantes, así como la formación para el trabajo y los estudios superiores.

2. Referentes téorico-conceptuales

[2] Stone Wiske, M. (1999) "La Enseñanza para la Comprensión". Editorial PAIDÓS. Colección Redes de Educación. Buenos Aires., pp.4.

Para avanzar en los componentes centrales de nuestro marco teórico, se hace necesario definir qué entendemos por trayectorias. En la resolución CFE 102/10, 103/10 el sistema educativo define, a las *trayectorias teóricas* como itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas:

- la organización del sistema por niveles,
- la gradualidad del currículum,
- la anualización de los grados de instrucción

Por otro lado el sistema educativo, también habla de las *trayectorias reales* de los sujetos, es decir, aquellos itinerarios frecuentes o más probables, que aseguran que gran parte de los niños y jóvenes transiten su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Vemos entonces que desde la política educativa, se está transformando la mirada sobre el problema de la inclusión, lo que conlleva una preocupación por asegurar, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas, lo que no es una tarea fácil.

Desde nuestra experiencia como investigadores, creemos necesario además, mencionar las *trayectorias sociales* (Jacinto y Terigi, 2007). Las autoras sostienen que "una serie de cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa desafían desde hace tiempo las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. En su origen selectivo y con un currículo comprehensivo y academicista, diferenciada tempranamente en modalidades profesionales y propedéuticas, la escuela secundaria debe enfrentar hoy nuevos tiempos y nuevos públicos. La llegada de nuevos sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, y enfrenta a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional"[3].

[3] TERIGI, F. (2007). III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. *"La escuela secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que plantean las trayectorias escolares".* Fundación Santillana. Argentina., pp1.

Tal es así que hoy por hoy nos encontramos con una escuela que, en su estructura y en su cultura, permanece prácticamente inmutable, no sólo a los cambios de la sociedad sino que se muestra ignorante a cómo son, quiénes son y qué esperan llegar a ser los jóvenes que transitan por ella.

David Perkins, (1995) uno de los investigadores del Proyecto Zero, precursor de la Enseñanza para la Comprensión, señala que "no es que no sepamos lo suficiente como para tener escuelas en las que un gran número de personas con diferentes capacidades e intereses, provenientes de distintos medios socioculturales y familiares, puedan aprender; el problema es que, más allá de los desarrollos teóricos acerca del aprendizaje, de las investigaciones sobre las escuelas eficaces, de los estudios sobre las posibilidades del cambio y la innovación en educación, es muy complejo el salto entre la enunciación de nuestros saberes y el uso activo que de ellos podemos hacer".

El marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión EpC, se define como un enfoque que fomenta el "desempeño creativo". La comprensión siempre entraña invención personal; nunca puede ser simplemente transmitida de un generador a un receptáculo sino que debe ser construido a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual del estudiante"[4].Es por ello que en respuesta a las grandes demandas sociales y conscientes de las nuevas culturas juveniles hemos pensado algunos interrogantes que nos ayuden a transformar las aulas de la escuela secundaria:

¿Cómo enseñar para la comprensión en la escuela secundaria?

¿Cómo diseñar prácticas de mayor inclusividad que ayuden a los estudiantes a aprender a pensar con el conocimiento?

¿Qué es el lenguaje de pensamiento y por qué es importante incorporarlo a la cultura del aula?

¿Cómo hacer para que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos y se impliquen en sus propios procesos de aprendizaje?

¿Cómo enseñar para la comprensión en la escuela secundaria?

[4] STONE WISKE, M. (1999) "La Enseñanza para la Comprensión". Editorial PAIDÓS. Colección Redes de Educación. Buenos Aires., pp.26.

La educación secundaria, "en su origen selectiva y con un currículo comprehensivo y academicista, hoy debe enfrentar nuevos tiempos y nuevos públicos" (Jacinto y Terigi, 2007, p.37).

En absoluto acuerdo con esta afirmación; y ya lo decimos en el título de nuestra ponencia, la escuela secundaria precisa de una ***transformación*** y estamos convencidos que para que sea efectiva debe comenzar en las aulas, a partir del trabajo interactivo de alumnos y profesores, desde el ámbito que habitan enseñando y aprendiendo, y debe darse a partir de la construcción de una nueva cultura de pensamiento.

Se torna inminente tomar la decisión de *enseñar para la comprensión* (EpC) en la escuela secundaria; la EpC, implica considerar el aula como un ámbito cultural, en donde las relaciones que se tejen y entretejen entre educadores y estudiantes, vaya más allá del contenido que establece el currículo, en tanto que, referirse al aula como un ámbito cultural tiene más que ver con las expectativas mutuas de educadores y estudiantes, con el lenguaje en común, con los vínculos generados a través del aprendizaje significativo, con la noción acerca de los nuevos saberes que puedan considerarse valiosos o no.

Las investigaciones realizadas en este sentido, dan cuenta de que en un aula con un intercambio cultural fluido se producen verdaderas comunidades de pensamiento y de aprendizaje; ya no es posible pensar en un docente en solitario frente a un grupo de alumnos receptores, sino que se debe pensar en verdaderas comunidades de enseñanza y aprendizaje. Perkins entiende que, “la cognición socialmente distribuida es aquella que se apoya en el trabajo socialmente compartido, como condición para la construcción de conocimientos, los seres humanos funcionan como personas más el entorno, porque eso les permite desarrollar mejor sus aptitudes e intereses.” (Perkins, 1997, p. 46).

Los docentes que trabajan en el marco de la EpC tienen que seleccionar los *contenidos de la materia para responder a las necesidades de los alumnos concretos, no solo ofrecer información sino promover espirales* de indagación que los lleven a preguntas más profundas que estimule la reflexión para que puedan establecer conexiones con otras ideas -preguntas o problemas fundamentales de las disciplinas.

Un aula que favorezca una cultura de pensamiento, y procesos de comprensión, respetando las trayectorias educativas de sus estudiantes, debe:

- Pensar en *hilos conductores* que funcionaran como una especie de encuesta en donde los estudiantes se interrogarán así mismos y pudiendo argumentar qué saben y qué es lo que esperan saber.
- Diseñar una red de contenidos del programa en el que aparezcan a partir de múltiples interconexiones verdaderos *tópicos generativos*. La confección de esta red pone de relieve nudos o interconexiones entre más de un tema y abre la posibilidad de vincular diferentes conceptos con uno que sea generativo.
- Expresar *metas de comprensión*, claras y precisas, estableciendo en cada unidad de la asignatura, qué esperamos que los alumnos comprendan del tema o tópico a desarrollar.
- Desarrollar *desempeños de comprensión, es decir,* actividades que permitan a los estudiantes pensar con el conocimiento: explicar, relacionar, interpretar, comparar, hacer analogías, formular hipótesis, usar o exponer lo que se sabe y poder transferirlo a otras situaciones de manera creativa, todas éstas actividades que implican procesos cognitivos que permitan a los estudiantes darse cuenta de lo que han comprendido.
- *Evaluación diagnóstica continua*, pensar matrices de evaluación para cada uno de los trabajos prácticos y evaluaciones parciales, con criterios claros y públicos, relacionados con las metas de comprensión y orientados por los hilos conductores; brindándoles además a los estudiantes, en forma sistemática, información, orientación y realimentación constante en la resolución de los desempeños de comprensión.

¿Cómo diseñar prácticas de mayor inclusividad que ayuden a que los estudiantes aprendan a pensar con el conocimiento?

En los últimos años, tanto la Unión Europea como América Latina, sitúan el aprendizaje de los estudiantes de la escuela secundaria como el objetivo en el que deben concentrarse los esfuerzos en las próximas décadas. Se trata de

garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, entendido como la adquisición de aquel conjunto de competencias necesarias para su realización personal, para ejercer la ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria. Las políticas educativas actuales de "éxito educativo para toda la población", provienen de una doble convicción al tiempo que definen una necesidad: (a) garantizar a todos los alumnos una amplia escolaridad, reduciendo al máximo el abandono prematuro; y (b) asegurar la adquisición de aquellas competencias básicas que le permitan integrarse en la sociedad del conocimiento sin riesgo de exclusión.

Es por ello que nuestra experiencia investigativa adquiere significatividad ya que se desarrolla concretamente en al aula a partir del paradigma de la investigación-acción; *Enseñar para comprender* significa entonces, propender a que los estudiantes vayan más allá de conocimientos memorísticos y rutinarios, esto requiere diseñar prácticas de mayor inclusividad pensando en desempeños de comprensión, es decir, actividades que exijan a los estudiantes, futuros profesores de nivel medio, vivir un aula diferente para poder enseñar diferente. Como señalan Perkins y Blythe (1999, p.86) "la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, -por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva", de manera tal que les exija mostrar su comprensión y que ésta pueda ser observada por los demás".

Podemos decir entonces que los desempeños de comprensión son actividades que requieren tiempo y dedicación para su diseño; y que los estudiantes usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. De esta manera, reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido al mismo tiempo que exploran y construyen nuevos aprendizajes a partir de los previos; la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la incrementan. A continuación presentaremos algunos desempeños realizados por estudiantes.

¿Qué es el lenguaje de pensamiento y por qué es importante incorporarlo a la cultura del aula?

Utilizar un lenguaje de pensamiento dentro del aula ayuda no solo a crear una cultura diferente sino también estimula a los alumnos a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia, protegiéndolo de la deficiencia del conocimiento frágil y el pensamiento pobre. "El lenguaje de pensamiento (o lenguaje propio del pensamiento) está constituido por todas las palabras y modos de comunicación que posee una lengua natural para referirse a los procesos y productos del pensamiento"(Tishman, Perkins y Jay, 1997, p. 22-23). Pareciera que este tipo de lenguaje esta presente en cualquier aula, pero la realidad cotidiana muestra que esto no es así. Al lenguaje propio de la disciplina que se enseña hay que sumarle el lenguaje del pensamiento que refiere a aquellos procesos cognitivos que dan cuenta de la manera de interactuar con el conocimiento a través de la reflexión. Pero esto implica un esfuerzo extra desde las propuestas de enseñanza; a pensar se enseña , es preciso que el docente modele y constituya un claro ejemplo de pensamiento "vivo" en el aula y utilice estrategias que invite a los estudiantes a apropiarse y utilizar con precisión dicho lenguaje.

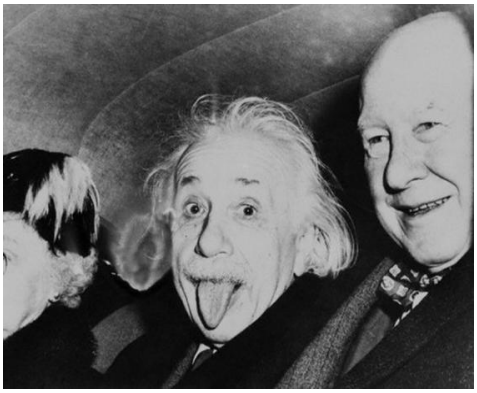
Una inclusión de calidad de dicho lenguaje perceptible en un aula de pensamiento, da cuenta de que las preguntas valen más que las respuestas y se basa en crear un entorno que apoye a todos los alumnos a participar, sin miedo a equivocarse, y que los incorpore a una "comunidad inclusiva que da apoyo al comportamiento positivo de todo el alumnado. Para alcanzar este objetivo, las prácticas deben fomentar la pertenencia, facilitando la colaboración" (Soodak, 2003).

3. Aspectos metodológicos

La investigación que se viene desarrollando desde el 2014, se enmarca en la investigación acción y responde al paradigma cualitativo a través de una metodología narrativa. Las técnicas de recogida de datos remiten a la documentación fílmica, fotográfica y al registro etnográfico denso, a la resolución de desempeños de comprensión (actividades) planteadas en comunidades de pensamiento, que son recopilados en portfolios virtuales de aprendizaje (Google Drive) de los estudiantes, y a la escucha a partir de procesos metacognitivos a partir de dichos portfolios.

A partir de la idea de un aula diversificada e inclusiva, presentamos la siguiente actividad a los estudiantes para desarrollar el lenguaje de pensamiento. Dicha experiencia puede ser utilizada en cualquier disciplina de la escuela secundaria porque lo que se busca es que los estudiantes puedan apropiarse de un lenguaje particular para pensar con el conocimiento que poseen, a través de un vocabulario que haga visible su propio pensamiento y les ayude a pensar mejor y a la vez alcanzar comprensión.

Consigna: ¿Qué hay de recurrente (común) en estas imágenes?



A partir de la presentación de las imágenes fueron emergiendo de los estudiantes, diferentes conceptos relacionados con las palabras risa y sonrisa, mueca, carcajada, risa entre dientes, risa con sarcasmo, y otras consideraciones similares, lo que nos permitió mencionar que si bien pueden considerarse como sinónimos cada una de ellas tiene su propio *sentido*, con asociaciones únicas. Que la risa puede significar muchas cosas tales como alegría, malicia, nerviosismo, diversión, etc. Y por lo tanto no es tan simple definir lo que verdaderamente es y que su significado no es unívoco, que hay

diversas intencionalidades lo que implica, que este fenómeno humano es sorprendentemente complejo y que analógicamente, lo mismo ocurre con el pensamiento.

Fue así que solicitamos a los estudiantes que definieran otro fenómeno humano, preguntándoles ¿qué es la comprensión? Con las respuestas brindadas creamos un afiche con los verbos que utilizaron en sus definiciones. De esta manera quedó conformada una lista de *lenguaje de pensamiento* que mantuvimos en el aula y fuimos enriqueciendo en clases posteriores con las nuevas palabras que iban apareciendo.

A continuación presentamos la lista con algunos de los verbos del lenguaje del pensamiento que surgieron durante las clases y a la que los estudiantes recurrieron cada vez que deseaban expresar una idea, dar una opinión, hacer una pregunta, definir un concepto o argumentar un trabajo.

acertar	revisar	intuir
convencer	sondear	razonar
disentir	suponer	rebatir
investigar	recordar	resolver
adelantar	teorizar	someter
corroborar	reflexionar	sugerir
justificar	saber	reconocer
adivinar	verificar	afirmar
creer	analizar	criticar
dudar	decidir	entender
opinar	establecer	mantener
deliberar	apreciar	cuestionar
examinar	declarar	especular
parecer	estimar	meditar
demostrar	negar	plantear
explicar	juzgar	desconocer
pensar	aprender	hipotetizar
calcular	deducir	ponderar

desacreditar	estudiar	concluir
explorar	observar	imaginar
percibir	aseverar	postular
comprender	definir	confirmar
garantizar	evaluar	desentrañar
considerar	dilucidar	implicar
determinar	inspeccionar	presumir
contemplar	pronosticar	conjeturar
probar	contradecir	descubrir
conocer	discernir	inducir
detectar	interpretar	
inferir	proponer	
procesar	discriminar	

¿Cómo hacer para que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, y se impliquen en sus propios procesos de aprendizaje?

La mayor parte del tiempo la utilización cotidiana del lenguaje del pensamiento es informal, el uso del conocimiento activo no requiere de un gran esfuerzo; por ejemplo, cuando revisamos la tarjeta de crédito para verificar si lo que debemos pagar es correcto; pero hay también momentos más formales donde sus términos requieren un tratamiento más técnico, que implican pensar por medio del conocimiento, es decir solucionar problemas, hacer inferencias, planificar, o realizar informes académicos.

Existen varias razones que sostienen la idea de que el buen pensamiento se cultiva con la exposición a un entorno lingüístico rico ya que pensar con lo que se aprende es por cierto uno de los fines de la educación inclusiva.

Estamos convencidos de que el lenguaje de pensamiento ayuda a los alumnos a organizar y comunicar con mayor precisión e inteligencia su propio pensamiento.

Para que el lenguaje propio del pensamiento se convierta en la cultura del aula es preciso tener en cuenta cuatro fuerzas culturales: modelado, explicación, interacción y realimentación. Son cuatro formas potentes en que una cultura enseña patrones para el buen pensamiento.

Estas cuatro fuerzas culturales al ponerse en uso cultivan el lenguaje de pensamiento en el aula.

Para ello les presentamos a los alumnos la siguiente situación:

Estás conduciendo tu coche en una noche de tormenta terrible. Pasas por una parada de colectivo donde se encuentran tres personas esperando:
1. Una anciana que parece a punto de morir.
2. Un viejo amigo que te salvó la vida una vez.
3. El hombre perfecto o la mujer de tus sueños.

¿A cuál llevarías en tu vehículo, habida cuenta, de que sólo tienes sitio para un pasajero?

Para comenzar a modelar un lenguaje de pensamiento seleccionamos este ejemplo, que requirió que los estudiantes demostraran y utilizaran palabras y conceptos de lenguaje de pensamiento. Solicitamos explicaciones con terminología y uso de vocabulario específico.

Seguidamente, debido a que la cultura es un fenómeno activo e interactivo otorgamos variedad de oportunidades para que, en comunidades de pensamiento, utilizaran términos y conceptos de un lenguaje de pensamiento.

Finalmente, se les proporcionó realimentación que implicó ofrecer a los alumnos estímulo y orientación respecto de la utilización de términos y conceptos de un lenguaje propio del pensamiento.

Esta experiencia fue enriquecedora por un lado, porque se trabajó en comunidades de pensamiento, haciendo posible la interacción y el reflexionar juntos entre los miembros, desafiándolos a utilizar un lenguaje de pensamiento cada vez más complejo, por otro lado, les permitió actividades metacognitivas vinculadas a sus procesos de pensamiento y a la manera en que lo hicieron visible.

Resultados esperados y/o alcanzados

Conclusión

En la actualidad, existe la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas; una educación inclusiva es aquella, que ofrece a los estudiantes escenarios con oportunidades en que puedan aprender a pensar y actuar de manera flexible con el conocimiento.

Indudablemente que esto implica dejar atrás la imagen de las clases tradicionales centradas en el profesor y en la instrucción, descontextualizadas de la realidad, para dar paso a un nueva cultura de aprendizaje en el aula que implica "construir un arco de aprendizaje en lugar de diseñar un único episodio" (Perkins, 2014, p.92), en contextos donde se valoren, toman en cuenta las capacidades destacadas de los estudiantes y se respetan las diferencias individuales porque a fin de cuentas, el aprendizaje es idiosincrásico. Un aula que proporcione cotidianamente la oportunidad de beneficiarse junto a los demás, a través de los trabajos en comunidades de pensamiento en grupos heterogéneos.

A partir de los interrogantes que planteamos inicialmente, se desprenden algunos resultados alcanzados en la investigación:

- ✓ La enseñanza se planifica teniendo presente las trayectorias escolares y los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.
- ✓ En las clases, se estimula la participación de todos los alumnos así como la apropiación y el uso adecuado del lenguaje de pensamiento.
- ✓ Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje y la practica de actividades metacognitivas les permite toma conciencia de sus propios procesos y monitorearlos permanentemente.
- ✓ Los estudiantes aprenden de manera cooperativa en verdaderas comunidades de pensamiento que favorecen la comprensión.

Algunos resultados que se esperan alcanzar a través de la EpC

- ✓ Favorecer la creación de culturas de pensamiento para favorecer una mayor inclusividad de los estudiantes, lo que posibilitará transformarse en puentes para la formación para el trabajo y el ingreso a los estudios superiores.
- ✓ Que las diferencias se conviertan en el elemento enriquecedor de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

5. Bibliografía:

BLYTHE, T (1999). "*La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente".* Paidós, Santiago del Estero.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000) *"Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva".* Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid.

JACINTO, C. (2009) "Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana". Debates 7 de SITEAL, Nº 7, páginas 1 – 9. Buenos Aires.

JACINTO, C. y Terigi, F. (2007), *"¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Aportes de la experiencia latinoamericana", IIPE-UNESCO, Santillana. Buenos Aires.

PERKINS, D. (1995). *"La escuela inteligente".* Gedisa, Barcelona.

POGRÉ, P. Y LOMBARDI, G. (2004). *"Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión".* Educación Papers Editores, Buenos Aires.

RITCHHART, R. (2014). *"Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes".* Paidós, Buenos Aires.

STONE WISKE, M. (Comp.) (1999). *"La Enseñanza para la Comprensión".* Paidós, Buenos Aires.

TERIGI, F. (2007). III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. “La escuela secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Fundación Santillana. Argentina., pp1.

TISHMAN, S; PERKINS, D; JAY, E (1997): “*Un aula para pensar”*. Aique, Capital Federal.