

240



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

0293684

**LA INTEGRACION DE LOS DOCENTES A UNA
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE:
EXPERIENCIAS CON EL PROGRAMA
"PENSANDO JUNTOS"**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
PRESENTA**

CECILIA SIERRA HEREDIA

DIRECTORA: DRA. SYLVIA M. ROJAS RAMIREZ

REVISORA: LIC. MA. EUGENIA MARTINEZ COMPEAN

MEXICO, D. F.

JUNIO DE 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres por su amor y ejemplo.
Por ser mi punto de partida.

A Pablo, hermano por condición
y amigo por convicción.

A mis amigas, por ser las malas
compañías de los buenos momentos.

A Jorge, por su complicidad y entrega.
Por su amor.

A la Dra. Sylvia Rojas por invitarme a ser parte del proyecto de la Quinta Dimensión, con el crecimiento personal y profesional que esto implicó; por todo el andamiaje que me brindó en esta investigación.

A la Lic. Ma. Eugenia Martínez por su sentido de responsabilidad, su gran calidad humana y sobre todo, por su infinita paciencia para mis infinitas dudas.

A la Fundación TELMEX y a CONACYT, que a través de sus programas educativo y de becas para tesis, respectivamente, me brindaron un apoyo por demás valioso.

A la Mtra. Elisa Saad y al Mtro. Adrián Medina por sus atinados comentarios.

Al Dr. José Huerta, el primero y el más querido de mis colegas.

Directa o indirectamente, numerosas personas me apoyaron durante este proceso. Agradezco especialmente a la Dra. Rosa Elena Nieves, a la Mtra. Cristina Heredia y al Dr. Neil Mercer y colaboradores, por su profesionalismo y cercanía.

A mis compañeras del Laboratorio de Cognición y Comunicación por ser parte integral de esta comunidad de aprendizaje.

Índice

Introducción.....	2
Capítulo 1: Marco teórico	5
1.1 Proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de la Teoría Sociocultural.....	5
1.1.1 Mediación e instrumentos de mediación	
1.1.2 Instrumentos: Herramientas y signos	
1.1.3 Funciones psicológicas elementales y superiores	
1.1.4 Origen social de las funciones psicológicas superiores: Ley Genética General	
1.1.5 La ZDP	
1.1.6 Participación guiada entre expertos y novatos, el apoyo de los adultos al aprendizaje infantil	
1.1.7 Transferencia de la responsabilidad para la ZDP	
1.1.8 Desarrollo e instrucción	
1.2 Comunicación e interacción dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.....	16
1. 2. 1 El lenguaje y el pensamiento	
1.2.2 El lenguaje como unidad de análisis y su papel dentro de la conciencia	
1.2.3 El lenguaje como un instrumento de mediación	
1.2.4 Desarrollo del lenguaje en la interacción con los adultos	
1.2.5 La influencia del lenguaje en la conformación del pensamiento	
1.2.6 El paso del lenguaje interpsicológico al intrapsicológico	
1.2.7 Las interacciones sociales en el paso del lenguaje interpsicológico al intrapsicológico	
1.3 Enseñanza y aprendizaje de las habilidades de comunicación	25
1. 3. 1 La discusión, un medio para lograr la comprensión compartida	
1. 3. 2 Tipos de habla: Exploratoria, disputacional y acumulativa.	
1. 3. 3 Enseñanza de las habilidades de comunicación	
1. 3. 4 El programa de TRAC como una aplicación.	
1. 3. 5 Importancia de la interacción entre los expertos y los novatos para el aprendizaje de las habilidades de comunicación	
1.4 Habilidades de comunicación con los maestros	32
1. 4. 1 Estudio de la interacción maestro - alumno:	
1.4.1. 1 Sistemas de categorías	
1.4.1. 2 Enfoque sociolingüístico	
1. 4. 2 Estilos de interacción de los maestros	
1. 4. 3 Estilos de interacción y su efecto en el aprendizaje de los alumnos	
1. 4. 4 Formación de los maestros como profesionales reflexivos.	

1.5 El programa CACSC y el proyecto de "La Quinta Dimensión"	46
1. 5.1 Elementos teóricos	
1. 5.2 Elementos prácticos	
1. 5.2.1 Objetivos académicos	
1.5.2.2 Metáfora mágica	
1. 5.3 Participantes	
Capítulo 2: Método.....	57
2.1 Pregunta de investigación.....	57
2.2 Objetivo	57
2.3 Variables	57
2.4 Hipótesis	57
2.5 Muestra	57
2.6 Materiales	58
2.7 Diseño	60
2.8 Procedimiento	62
2.9 Procedimientos para el análisis de los datos	63
Capítulo 3. Resultados.....	67
3.1 Resultados del maestro Mauricio.....	69
3.1.1 Cuadros.....	69
3.1.2 Fragmentos de las notas etnográficas	75
3.2 Resultados del maestro Ernesto.....	93
3.2.1 Cuadros	93
3.2.2 Fragmentos de las notas etnográficas	99
Capítulo 4. Discusión.....	118
4.1 Análisis de los resultados del maestro Mauricio.....	118
4.1.1 Análisis de las notas etnográficas.....	118
4.1.2 Análisis de la entrevista.....	125
4.2 Análisis de los resultados del maestro Ernesto.....	129
4.2.1 Análisis de las notas etnográficas.....	129
4.2.2 Análisis de la entrevista.....	135
4.3 Comparación de los resultados de los dos profesores.....	138
Capítulo 5. Conclusiones	146
Bibliografía.....	153
Anexo 1	157
Anexo 2	166
Anexo 3	176

El objetivo de la presente investigación fue describir el proceso de apropiación por el que pasaron los maestros mientras se aplicó un programa enfocado a mejorar el uso del lenguaje de los niños para pensar crítica y constructivamente: "Pensando Juntos"; así como documentar los cambios que dos de los maestros participantes presentaron durante la aplicación del programa. En la mayoría de los trabajos que se revisaron para esta tesis, se señalaba la relevancia de los maestros en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, su papel como guía experto en el proceso de los novatos. La conclusión del presente trabajo concuerda con estas investigaciones en cuanto a la existencia de "una relación directa entre el comportamiento del profesor y los logros del alumno"; además de documentarla en un escenario escolar, lo cual permitió confirmar la hipótesis conceptual de este trabajo.

...adopte alguna forma de psicología cultural histórica como marco teórico. Cree una metodología, una manera sistemática de relacionar la teoría con los datos que recurra tanto a las ciencias naturales como a las ciencias culturales, como corresponde a su objeto híbrido, los seres humanos. Encuentre un entorno de actividad donde pueda ser tanto participante como analista. Inicie el proceso de ayudar a crecer cosas en el sistema de actividad en el que ha entrado utilizando todo el conocimiento obtenido... Tome su capacidad para crear y sostener sistemas efectivos como prueba de la adecuación de su teoría.

Michael Cole

Introducción

Los seres humanos como especie, poseemos características específicas que nos distinguen de las otras especies animales, una de las más importantes es el largo periodo de infancia del que disponemos. La infancia prolongada de nuestra especie resulta valiosa dado que abre la posibilidad de un largo periodo de aprendizaje, que resulta necesario para la interiorización de la historia cultural. El volumen del bagaje de conocimientos que nuestra sociedad ha conservado, y que considera necesarios para sobrevivir en ella, es tan grande que no bastan unos cuantos meses o pocos años para garantizar su interiorización por parte de los miembros más jóvenes de la sociedad; a diferencia de otras especies animales, que pueden independizarse mucho antes que la nuestra.

Al ser parte de una especie que se caracteriza por la transmisión entre personas, entre culturas e incluso entre diferentes momentos históricos, de sus contenidos culturales; poseemos una enorme cantidad de conocimientos disponibles y una buena porción de estos son considerados como obligatorios, necesarios para desempeñar cualquier papel en la sociedad. Nuestra misma sociedad ha desarrollado mecanismos que promuevan esta transmisión, entre los cuales podemos encontrar a la educación formal; a la escuela como un agente activo del complejo proceso de socialización que nos ayuda a construir de manera individual, los conocimientos que nuestra cultura ha construido de manera social.

Entonces, la educación escolar reviste de una gran importancia, relevancia que se ve reflejada en su presencia en casi todas las sociedades de la historia y que, finalmente, se ha visto matizada por las características particulares de cada una de estas sociedades.

La educación tradicional concibe al alumno como el receptor pasivo de todos los contenidos que el maestro, que dirige las actividades del salón, le transmita; esta concepción de la educación se ve reflejada en las prácticas educativas más comunes, en las que no es raro el empleo del castigo físico o el fomento de prácticas memorísticas que le permitan al alumno reproducir lo más exactamente posible los conocimientos del aula.

Actualmente se concibe a la educación como una práctica social compleja, que busca promover el desarrollo de las personas involucradas en ella; desarrollo que es promovido mediante la transmisión de la cultura de una generación a la siguiente, y su posterior recreación por esta última. Los resultados de las investigaciones más recientes, que sustentan los postulados de teorías como la psicología genética de Piaget o la sociocultural de Vigotsky, nos revelan a unos alumnos activos, que participan conscientemente en la construcción de su propio conocimiento; individuos participantes de su propio proceso de aprendizaje, que interactúan con sus profesores recibiendo de estos la guía, pero no el esquema final del proceso de enseñanza - aprendizaje. Los docentes son concebidos como los facilitadores que le proveen al alumno del material necesario para que conforme su propio esquema mental, presentando dichos materiales de acuerdo a las necesidades de los alumnos, de sus progresos y metas. Este proceso no enfoca a la educación como una mera transmisión de conocimientos sino como favorecedora del desarrollo del individuo (principal responsable de su propio proceso) dentro del contexto social y cultural de cada individuo. Para autores como Vigotsky, las escuelas constituyen ámbitos sociales

específicamente diseñados para modificar el pensamiento, y las prácticas que en ellas se favorezcan deben propiciar esta modificación que implica la interiorización de contenidos sociales, interiorización mediada por las experiencias previas de cada participante (Moll, 1990).

Estas nuevas visiones de la educación están acompañadas por nuevas prácticas también, las comunidades de aprendizaje son una de ellas. La concepción moderna de las comunidades de aprendizaje, intenta modificar el esquema tradicional, más transmisivo, de la educación. Así, integra a diferentes personajes buscando favorecer la adquisición de conocimientos en cada uno de ellos, integrándolos en un nivel de igualdad en donde las diferencias están señaladas por el nivel de experiencia que tenga cada uno; estas distinciones no implican más que la responsabilidad de los más expertos de transmitirles su conocimiento a los novicios. Esta transmisión debe ser entendida como un proceso de reconstrucción de los saberes culturales en el que los expertos poseen una reconstrucción más elaborada y próxima al modelo que los novatos; para que estos últimos puedan eventualmente alcanzar su nivel, los expertos trabajan de manera conjunta con ellos favoreciendo la apropiación de los conocimientos y corrigiendo representaciones alejadas del modelo.

El presente proyecto de investigación busca describir el proceso de apropiación por el que pasarán los maestros, al aplicar un programa que fomenta las habilidades de comunicación, dentro de un escenario particular (como es el de la Quinta Dimensión). Esto nos permitirá aproximarnos al proceso de integración de estos personajes, a la comunidad de aprendizaje a la que, al menos en el contexto donde se llevó a cabo, no habían sido llamados a participar de una manera tan especial como lo fueron en esta ocasión. La participación de los maestros debía ir más allá del simple establecimiento de la disciplina, de la observación o la participación periférica, si realmente se pretendía obtener resultados generalizables a otros escenarios, tanto en los alumnos como en los docentes. Se ha demostrado la necesidad de establecer la congruencia entre los programas extra curriculares y los contenidos curriculares para optimizar los resultados de los primeros; es por esto que se buscó establecer una congruencia entre la labor de los maestros dentro de las actividades de investigación y las actividades del salón de clases. (Fernández, 1999).

Como parte de un proceso que intenta generar cambios a largo plazo, en esta fase de trabajo se buscó que los maestros implementaran (con apoyo del equipo de investigación) las experiencias de un programa particular. En fases previas los maestros asistieron al escenario, y participaron (menos activamente que en esta ocasión) en las actividades que en él se realizaban, observando las actividades pero sin haber recibido una explicación previa sobre su uso y funciones; para esta fase, se buscó proveerlos de las herramientas necesarias para que ellos dirigieran las sesiones en el escenario (aplicando un programa educativo particular); en la sección correspondiente a la Quinta Dimensión y al Proyecto CACSC se detallará éste proceso y las fases previas.

La participación de cada uno de los actores de la comunidad de aprendizaje puede llegar a ser tan definitiva que incluso determine la sustentabilidad de esa comunidad o su eventual desaparición. Por sustentabilidad se entiende la permanencia en el programa dentro de la comunidad, gracias a la participación conjunta de sus integrantes; que en el caso de la comunidad en donde se llevó a cabo esta investigación son: la universidad (investigadores,

profesores, estudiantes de licenciatura y de posgrado), la institución educativa (directores, maestros y alumnos), los padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad más amplia.

El cambio en la participación de los maestros de la escuela intentaba promover en ellos, la autonomía y responsabilidad necesaria, para que su participación en esta comunidad de aprendizaje contribuyera a su sustentabilidad.

El vínculo entre las interacciones sociales, el pensamiento y el lenguaje es un tema central para el enfoque sociocultural; el programa de actividades para la comunidad de aprendizaje, que implementaron los profesores rescata esta relación para poder propiciar el desarrollo conjunto de las tres áreas. Idealmente, el desarrollo de habilidades en los maestros favorecerá el desarrollo de esas habilidades en sus alumnos, pero para que se presenten estos cambios en los docentes, es necesaria una labor que rescate su propio proceso de enseñanza – aprendizaje y los capacite para convertirse en expertos respecto al área de trabajo.

En el primer capítulo de este proyecto se revisan los elementos más relevantes de las investigaciones y trabajos ya existentes dentro del paradigma sociocultural. El orden seleccionado para las secciones que constituyen el marco teórico retoma en primera instancia los elementos más generales, aquellos que conforman el contexto en el que se insertarán los elementos más específicos, correspondientes a ésta investigación en particular y a las secciones finales de este capítulo.

La primera sección del capítulo reseña los contenidos más importantes del proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de la teoría sociocultural, dado que el objetivo central del trabajo no era revisar los diferentes paradigmas que la psicología maneja sobre este proceso, nos limitaremos a ofrecer una revisión de la teoría sociocultural dado que es en la que está fundamentado el proyecto CACSC. La segunda sección retoma la importancia de la comunicación y las interacciones sociales dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, rescatando las conexiones que estos dos procesos tienen con el pensamiento. La tercera sección se centra en uno de los elementos descritos en el capítulo anterior: la comunicación, para describir la enseñanza y el aprendizaje de habilidades que favorecen este proceso y así, favorecen también a los otros. La cuarta sección rescata las habilidades de comunicación de los maestros dado que se les concibe como un elemento central de todo el proceso educativo, particularmente de la presente investigación, y determinante para las interacciones que estos guías del conocimiento mantienen con sus alumnos, a quienes orientan en su propia construcción de los saberes culturales y propios. El último apartado describe la propuesta educativa en donde cristalizan todos los elementos teóricos reseñados en las secciones anteriores, el escenario de La Quinta Dimensión.

El segundo apartado del proyecto describe la metodología propuesta para realizar la investigación; el tercero, comprenderá la presentación de los resultados que dicha metodología nos permitió obtener, y en el cuarto se anexará el análisis de tales resultados; finalmente se presentan las conclusiones derivadas de tales resultados.

Marco teórico

1.1 El proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de la teoría sociocultural

La teoría sociocultural, aquella que, como ya se mencionó, da sustento al proyecto en el que se inserta la presente investigación; esta compuesta por elementos que son difíciles de entender cuando se les separa de su contexto. En este paradigma, el todo es efectivamente más que la suma de sus partes, es por eso que en esta sección se revisan algunos de los conceptos centrales, intentando presentarlos dentro de la red conceptual que le dará sentido a los capítulos posteriores.

1.1.1 Mediación e instrumentos de mediación

Vigotsky no solo consideraba que la educación es dominante en el desarrollo cognitivo, sino también que es la quintaesencia de la actividad sociocultural. Es decir, consideraba a la capacidad de enseñar y de beneficiarse con la instrucción un atributo fundamental de los seres humanos (Moll, Op.cit, p.1). La posición de Vigotsky respecto al aprendizaje (y en consecuencia a la educación) intenta integrar los enfoques idealista (representado por la fenomenología alemana) y naturalista (de carácter asociacionista y mecanicista); dadas estas dos influencias, resulta congruente que Vigotsky postule el análisis por globalidades, en lugar de por elementos, para los fenómenos psicológicos.

Como parte de esa integración, Vigotsky propone una unidad de análisis distinta al paradigma que predominaba en la psicología de su época: el de E – R; más bien postula una psicología basada en la actividad. El concepto de actividad implica que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos transformándolos; lo cual es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y las respuestas, instrumentos que se ocupan de transformar a la realidad más que de imitarla; así, el sujeto modifica al estímulo y no se limita a responder de manera mecánica a su presencia o ausencia (Pozo, 1994, p. 194).

La mediación resulta tan importante dentro de éste enfoque, que incluso se postula que son los cambios en la mediación los que definen al desarrollo; este proceso es concebido en términos de saltos “revolucionarios” fundamentales, de cambios cualitativos más que en base a incrementos cuantitativos constantes. Estos cambios cualitativos están determinados sobre todo por el desarrollo del uso de herramientas y signos para mediar la actividad humana (Mahn, 1999).

Dentro de la mediación, Vigotsky plantea que podemos distinguir entre dos clases de instrumentos mediadores en función del tipo de actividad que hacen posible, y que van modificándose a lo largo de todo el desarrollo del individuo. El primero de ellos lo constituyen las herramientas, instrumentos que actúan directa y materialmente sobre el estímulo, y que le sirven al ser humano para modificar su entorno en la medida en que se adapta activamente a él.

Una herramienta sirve como conductor de la influencia humana sobre el objeto de su actividad. Está dirigida al mundo externo; debe estimular algunos cambios en el objeto; es un medio de la actividad externa humana dirigido a subyugar a la naturaleza (Vigotsky, 1960 en Wertsch, 1985, p.84). Según Vigotsky y Luria, el uso de las herramientas es tan importante para la especie humana dado que crea los prerequisites psicológicos básicos para el desarrollo histórico del comportamiento (Wertsch, Op.cit, p.40); herramientas tan simples como los pedernales afilados finalmente posibilitaron la realización de actividades más complejas que requirieron del perfeccionamiento de las conductas humanas y así, favorecieron el desarrollo de formas de pensamiento más complejas.

Además de las herramientas están los signos, el segundo tipo de instrumentos que se transmiten culturalmente; al igual que las herramientas los signos también median nuestras acciones, y entre ellos podemos encontrar al lenguaje (el que usamos con más frecuencia) y otros más como la cronología, el sistema de lectoescritura, etc. la diferencia entre las herramientas y los signos es que estos últimos no modifican materialmente al estímulo sino que actúan en la persona que los utiliza como mediadores y así, influyen también sobre la interacción de esa persona con su entorno (Pozo, Op.cit, p.195). Como Vigotsky aclaraba: "La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente está internamente orientado" (Vigotsky, 1978 en Wertsch, *ibidem*).

Los signos podrían concebirse entonces como herramientas psicológicas, instrumentos que facilitan nuestras actividades y que hemos interiorizado para optimizar su labor. La principal característica de estas herramientas psicológicas es que por el hecho de estar incluidas en el proceso de conducta, alteran por completo el flujo y la estructura de las funciones psicológicas. Esto se debe a que determinan la estructura de un nuevo acto instrumental, del mismo modo que una herramienta técnica altera el proceso de una adaptación natural al determinar la forma de las operaciones de trabajo (Vigotsky, 1981 en Wertsch, *ibid*, p.95). Así, las herramientas psicológicas, transforman el funcionamiento mental y en la medida en que se vaya perfeccionando su naturaleza y el uso que hagamos de ellas determinarán los cambios cualitativos que influyen sobre el desarrollo.

Otra característica muy importante de las herramientas psicológicas es su naturaleza social: el lenguaje, los sistemas numéricos, etc. son sociales en el sentido de que son el producto de la evolución sociocultural; estas herramientas no son inventadas por cada individuo ni heredadas genéticamente, cada sujeto las construye en la medida en que interactúa con su medio. Los individuos tienen acceso a las herramientas psicológicas de su comunidad al formar parte de un medio sociocultural que les permite apropiarse de esos instrumentos de mediación.

Este carácter social de las herramientas psicológicas se hace evidente al revisar la interacción social. Vigotsky analizó este fenómeno, sobre todo por estudiar la dinámica que caracteriza a los acontecimientos comunicativos individuales dado que consideraba que le

permitirían comprender mejor a estos instrumentos de mediación. El carácter social de los símbolos y signos está explicado cuando éste autor afirma que: “un signo es siempre, originalmente, un instrumento usado para fines sociales, un instrumento para influir en los demás y sólo más tarde se convierte en un instrumento para influir en uno mismo” (Vigotsky, 1981, en Wertsch, *ibid*, p.96).

Como ya se mencionó, la mediación es un componente de mucha importancia para la realización de cualquier actividad humana. El término mediación se refiere a un modo particular de organizar la conducta con respecto a alguna tarea, al lograr coordinarse con una estructura mediadora que en sí misma no es inherente a la tarea. Todas las habilidades humanas son mediadas en sus inicios por alguna estructura, interna o externa al sujeto, que provee algún tipo de descripción de la tarea o habilidad y cuyas descripciones en esta estructura de mediación proveen restricciones para la conducta. Estas restricciones pueden emplearse para controlar la conducta, aunque este control no necesita ser directo, basta con que le permitan al individuo evaluar la conducta que ha producido y juzgar si es o no apropiada. En el peor de los casos, el actor se comportará azarosamente hasta que produzca una conducta apropiada; en caso así, el aprendizaje sería indirecto y seguramente muy lento, pero susceptible de ocurrir (Hutchins, 1997, p. 338- 339).

El esquema que maneja Vigotsky, como ya se mencionó, modifica al paradigma E – R al incluir a las herramientas (tanto psicológicas como materiales) dentro de la interacción entre estos dos elementos. La interacción entre el sujeto, su estímulo y los instrumentos de mediación: el ciclo de actividad, queda muy bien ilustrada en la siguiente figura, tomada del libro de Pozo.

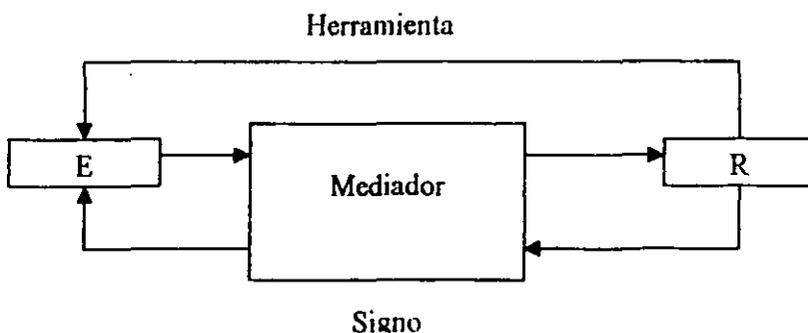


Figura 1. El ciclo de actividad según Vigotsky (Pozo, *ibidem*, p. 194).

1.1.2 Instrumentos: Herramientas y signos

Como ya mencionamos, los signos y las herramientas son adquiridos mediante la interacción del individuo con su contexto social, pero no cualquier interacción social implica una actividad mental que incluya a las herramientas psicológicas. Un ejemplo lo constituyen las interacciones sociales de algunas especies animales; podemos hablar de culturas en especies animales dado que entre estas especies (como los simios por ejemplo),

hay cultura desde el punto de vista conductual: en estado de vida natural (en libertad) los chimpancés fabrican herramientas y parecen tener una estructura social similar a la nuestra (con líderes, figuras maternas y jerarquías sociales), la cual es uno de los elementos que ha favorecido la evolución de la especie humana. Sin embargo, esta cultura difiere de la nuestra respecto a la posibilidad de construir y manipular signos y símbolos con toda la capacidad de abstracción y de representación que esto implica. Adicionalmente nuestra cultura utiliza otros medios para garantizar su transmisión: los humanos acumulan y transmiten lo aprendido a sus semejantes y a sus descendientes, los chimpancés probablemente también hagan esto; pero esta transmisión puede realizarse de manera escrita, y este factor es exclusivamente humano, es por el que podemos conocer la historia pasada, sin importar cuan antigua sea.

El planteamiento vygotskiano es que el uso práctico de herramientas y las formas simbólicas de actividad relacionadas con el habla no son eslabones de una secuencia evolutiva, sino que representan la emergencia de esa compleja entidad psicológica a la que llamamos mente. Esta entidad dirige la actividad simbólica a la organización de las operaciones prácticas por medio de la creación de estímulos secundarios, y permite al sujeto planificar su propia acción. Esto ocurre mediante una compleja relación funcional entre el habla, el uso de herramientas y el campo visual natural. Esta compleja relación es expresada en la ley genética del desarrollo cultural propuesta por Vigotsky (Rodríguez, 1996, p.458). La adquisición de los signos no consiste sólo en tomarlos del mundo social externo y reproducirlos como una copia en nuestra mente, sino que es necesario interiorizarlos, lo cual exige una serie de transformaciones o procesos psicológicos (Pozo, *ibid*, p. 196).

Vigotsky sitúa a la conducta, en particular a la actividad humana con herramientas y signos, en el centro de su examen de la manera en la que la conciencia transformó a los humanos primitivos. La clave de esta transformación fue el desarrollo de la referencia simbólica como un medio para mediar la actividad y para facilitar la interiorización de la cultura. A la función que el lenguaje y otros sistemas simbólicos desempeñan se le conoce como mediación semiótica y le sirvió a los humanos para desarrollar la cultura y la sociedad actual; de hecho, Vigotsky localizó el origen de la conciencia en la intersección de los desarrollos del lenguaje, uso de herramientas, sociedad y cultura (Mahn, *ibidem*).

1. 1. 3 Funciones psicológicas elementales y superiores

Seguendo el esquema de Vigotsky, el desarrollo está determinado por cambios cualitativos en los que la distinción entre funciones psicológicas superiores e inferiores resulta clave. Para éste autor, las funciones psicológicas como memoria, percepción o atención aparecen inicialmente en forma primaria y luego evolucionan hasta formas superiores. Las funciones primarias están dadas por el desarrollo natural, y es el desarrollo cultural el que las transforma en procesos superiores (Wertsch, *ibid*, p.41), con un nivel cualitativamente más elaborado de funcionamiento psicológico.

Los cuatro criterios principales con los que podríamos distinguir entre las funciones elementales superiores e inferiores son:

- 1) El paso del control del entorno al individuo, la emergencia de la regulación voluntaria: La estimulación de las funciones elementales está dada por el ambiente, mientras que en las funciones superiores ésta estimulación es autogenerada; el sujeto crea y emplea estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas del comportamiento.
- 2) El surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos: En los que ya intervienen la intelectualización y el dominio, la realización consciente y la voluntariedad además de la metacognición, el poder analizar el propio pensamiento; es decir que las conductas van estando determinadas más y más por el pensamiento.
- 3) Los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores: Según Vigotsky "no es la naturaleza, sino la sociedad la que, por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano (Vigotsky 1960 en Wertsch, *ibid*, p.44), parte de los estudios de éste autor estaban determinados por su interés en la interacción social en pequeños grupos o díadas.
- 4) El uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores: La concepción vygotkiana del control voluntario, la realización consciente y la naturaleza social de los procesos psicológicos superiores presuponen la existencia de herramientas psicológicas que pueden ser utilizadas para controlar la actividad propia y de los demás.

Así, los cambios cualitativos del desarrollo implican la interiorización de relaciones sociales, que le permiten al sujeto integrar las funciones psicológicas superiores. Su composición, estructura genética y medios de acción (las formas de mediación) son sociales. Incluso en el caso de los procesos psicológicos (internos), su naturaleza se mantiene como cuasi - social, ya que hasta en su propia esfera privada los seres humanos retienen las funciones de la interacción social (Mahn, *ibid*).

1. 1. 4 Origen social de las funciones psicológicas superiores: Ley Genética General
Esta interiorización de las funciones psicológicas superiores por medio de la interacción social esta expresada por la ley genética general, Esta ley establece que:

"Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre la gente como una categoría interpsicológica y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y la voluntad. Podemos considerar esta posición como una ley en todo el sentido de la palabra, pero no esta de más decir que la interiorización transforma el proceso en sí mismo y cambia su estructura y funciones. Las relaciones sociales o las relaciones entre la gente subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones" (Wertsch, 1985, en Rodríguez, 1996, p.458).

Esta cita articula tres ideas fundamentales en la obra de Vigotsky. Primero, la idea de que las formas de la conciencia individual tienen su génesis en la apropiación de las formas de la actividad colectiva. Segundo, la idea de que la mente se conforma mediante la actividad y no mediante la recepción pasiva de estímulos. Tercero, la idea de que gran parte de lo que se considera propiamente psíquico tiene sus fundamentos en la interacción social y en la colaboración (Harré y Lamb, 1990, en Rodríguez, *Op.cit*, p.459). El papel activo de cada individuo resulta especialmente relevante para las aplicaciones educativas de la obra de Vigotsky; implica que el sujeto no recibe los contenidos y los almacena en su forma

original, sino que los matiza e integra de acuerdo a sus características particulares y a su historia previa, a los instrumentos de mediación que ya posea.

Dado que Vigotsky defiende el origen social de los procesos mentales, se señala la importancia de la interacción social en el progreso cognitivo. Para él, la dimensión social de los procesos psicológicos es primaria en tiempo y hecho, mientras que su dimensión individual es derivada y secundaria; es decir, la dirección del conocimiento es de fuera hacia adentro (de las personas al individuo). Según Vigotsky, hay que comprender las relaciones sociales en las que el individuo existe para comprender al individuo. Entre los procesos sociales (sobre todo los de naturaleza interpsicológica, los más estudiados por Vigotsky) y los procesos mentales individuales existe, según este autor, una íntima relación que ha de buscarse en la forma como son creados los procesos psicológicos internos como resultado de la exposición del niño a las formas culturales del comportamiento (Vigotsky, 1979; en Martí, García – Míla, Steren, Gomez – Granell y Orozco, 1996). Esta íntima relación no significa que el plano intrapsicológico (individual) sea una copia del plano interpsicológico (social); algunas propiedades estructurales fundamentales son las mismas, pero el mismo paso de lo social a lo individual implica una transformación. (Martí, et al, Op. cit, p. 479).

1. 1. 5 La ZDP

Algunas de las ideas más concretas de Vigotsky sobre las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico y el funcionamiento intrapsicológico, se encuentran al revisar el concepto de Zona de Desarrollo Próximo.

La Zona de Desarrollo Próximo se define como: “la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinada a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados.” (Wertsch, *ibid*, p.84).

Empleando este concepto podemos distinguir entre dos niveles de desarrollo en cada sujeto: el nivel real de desarrollo que se observa al resolver problemas de manera independiente, y el nivel potencial de desarrollo alcanzado con la colaboración o guía de un adulto o de un compañero más capaz. (Mahn, *ibid*).

Podemos encontrar el origen de esta noción en el intento de Vigotsky por resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación: la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción; según este autor, la evaluación de las capacidades basada en las pruebas psicológicas se centraba exclusivamente en los logros intrapsicológicos olvidando el aspecto de la predicción del desarrollo posterior, cómo podrá convertirse el niño en lo que aun no es. El interés en este problema es resuelto en mayor o menor medida con el constructo de la Zona de Desarrollo Próximo ya que permite examinar aquellas funciones que aún no han madurado y que se hallan en pleno proceso de maduración, aquellas que los niños son capaces de realizar con el apoyo del adulto por ahora y de manera independiente en el futuro.

En la evaluación de la edad mental del niño, la importancia de llevar a cabo un análisis específico del nivel potencial de desarrollo se deriva del hecho de que éste puede variar, independientemente del nivel de desarrollo real.

La relación de la Zona de Desarrollo Próximo con los procesos de instrucción es muy relevante para éste constructo, dado que es la instrucción la que crea la ZDP, ésta se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada, por los cambios cualitativos que aparecen en el proceso de desarrollo. Al considerar las formas específicas de instrucción, Vigotsky se centró en cómo el funcionamiento interpsicológico puede ser estructurado de tal manera que maximice el crecimiento del funcionamiento intrapsicológico: "La instrucción solamente es positiva cuando va más allá de desarrollo. Entonces despierta y pone en funcionamiento toda una serie de funciones que, situadas en la zona de desarrollo próximo, se encuentran en proceso de maduración" (Vigotsky, 1934, en Wertsch, *ibid*, p.87). La instrucción y el desarrollo no se encuentran por primera vez en la edad escolar, se hallan conectados entre sí desde el primer día de la vida del niño aunque deben entenderse las propiedades específicas de esta relación durante los años de la escolarización.

Éste concepto, resalta un tema central para la teoría sociocultural: la interdependencia de los procesos individuales y sociales en la co - construcción del conocimiento, que queda incluida dentro de la Ley genética general. (Mahn, *ibid*).

Es obvio que enfrentados a una misma actividad, diferentes individuos la realizarán con su muy particular estilo de acuerdo a su nivel de desarrollo real; cuando esta actividad implica una labor de equipo, el conjugar tales niveles para poder alcanzar la meta de la actividad implica un desafío adicional. Puesto que un adulto y un niño que operan en la zona de desarrollo próximo a menudo aportan diferentes definiciones de la situación en una tarea determinada, pueden enfrentarse a serios problemas para establecer y mantener una intersubjetividad que garantice una comunicación efectiva. Para el adulto el reto está en encontrar el modo de comunicarse con el niño, de manera que éste pueda participar en el funcionamiento interpsicológico y pueda definir la situación de un modo culturalmente apropiado.

El funcionamiento de las interacciones entre sujetos que poseen diferentes niveles de desarrollo real, expertos y novatos, estará determinado por la calidad de la intersubjetividad que logren establecer y por el éxito en el proceso de creación e intercambio de significados, de símbolos y de herramientas.

1. 1. 6 Participación guiada entre expertos y novatos, el apoyo de los adultos al aprendizaje infantil

Cuando los adultos y los niños se enfrentan a tareas en común, la responsabilidad del adulto recae en garantizar la realización de la tarea y sobre todo en favorecer la transmisión de sus conocimientos al niño, para que este pueda aumentar su nivel de desarrollo real, esta labor no es fácil y requiere de un análisis cuidadoso. Según Rogoff (1993), la noción de "aprendiz" puede considerarse un modelo del desarrollo cognitivo del niño, porque orienta nuestra atención hacia algunos aspectos que resultan congruentes con la teoría sociocultural:

- El papel activo que los niños desempeñan en la organización del desarrollo
- La búsqueda de apoyo, por parte del niño y el modo en que se sirve de otras personas en situaciones de interacción.
- Las tareas y actividades socialmente organizadas.
- La naturaleza, socioculturalmente ordenada de los contextos institucionales.
- Las tecnologías y las metas de las actividades cognitivas.

Los aprendices o novatos tratan de dar sentido activamente a las nuevas situaciones, e incluso son responsables de situarse a sí mismos en disposición de aprender. Al mismo tiempo, las personas con las que interactúan, que son más hábiles y poseen un conocimiento mayor, pueden encontrar con facilidad, a menudo, formas más eficaces de lograr un pensamiento compartido que amplíe el conocimiento del sujeto menos hábil. Otros rasgos de la participación guiada que resultan importantes dentro de éste modelo son la importancia de las actividades rutinarias, la comunicación tanto implícita como explícita, la ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo y la transferencia de la responsabilidad a los novatos para que ellos mismos sean capaces de controlar sus propias destrezas.

El "maestro" o experto, es relativamente más hábil que los novatos y posee una visión más amplia de las características de la actividad culturalmente elaborada. Pero, a su vez, el experto desarrolla, en amplitud y profundidad, la destreza y el conocimiento, tanto en relación con el proceso de llevar a cabo la actividad como en el de guiar a los otros en ella. De aquí que el modelo de experto que complementa al de aprendiz, sea el de quienes aprenden activamente, en una comunidad de personas que apoyan, desafían y guían a los novatos, que participan progresivamente en actividades que exigen destrezas culturalmente valoradas (Rogoff, Op.cit).

1. 1. 7 Transferencia de la responsabilidad para la ZDP

En la medida en que el experto vaya evaluando el aumento en las capacidades de los novatos podrá ir disminuyendo el andamiaje que les proporciona, la zona de desarrollo próximo de sus alumnos se acercará a su zona de desarrollo real y podremos afirmar que se realizará un aprendizaje. Pero el adulto debe de ser especialmente sensible a estos progresos para poder brindar la ayuda requerida y no sobreproteger ni descuidar al novato; así, el andamiaje debe ajustarse a los avances individuales de cada sujeto y estar disponible cuando sea necesario.

Dado que el desarrollo sólo se presenta cuando la instrucción plantea un reto al aprendiz, también es necesario ajustar la dificultad de las tareas para que los novatos posean tareas que se sitúen en sus nuevas zonas de desarrollo próximo y vayan estimulando su desarrollo con la ayuda de los expertos. Organizar el aprendizaje infantil en situaciones de colaboración supone transferir al niño la responsabilidad a medida que aumenta su capacidad de abordar los problemas. La transferencia de responsabilidad para controlar las situaciones puede incluir un estrecho compromiso de adultos y niños, asegurando así un nivel de participación que implica un cierto desafío. Los adultos, a menudo evalúan el nivel de habilidad del niño ante la tarea en un momento dado y, apoyándose en un análisis implícito de la tarea, ajustan sus propios esfuerzos de apoyar la destreza infantil en

desarrollo. El niño, aceptando diversos grados de responsabilidad en la actividad conjunta, contribuye activamente a su adaptación. (Rogoff, *ibidem*, p. 45).

Cuando se trabaja con éste modelo de expertos y novatos se presupone que la estructuración del problema que realiza el adulto puede adaptarse al nivel de habilidad del niño. Si el niño es un aprendiz, el adulto aceptará la responsabilidad de manejar las sub – metas y se asegurará de que va a lograrse la meta final. Un niño con algo más de experiencia puede asumir la responsabilidad de alcanzar determinadas sub – metas y, ocasionalmente, de controlar toda la tarea. (Rogoff, *ibid*, p. 131).

1. 1. 8 Desarrollo e instrucción

Aunque Vigotsky estaba claramente interesado en saber cómo estas formas humanas de pensamiento se desarrollaban filogenética y socioculturalmente, su trabajo se centraba en los orígenes sociales y las bases culturales del desarrollo individual. Sostenía que estos procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas, y a través de la educación en todas sus formas, dado que este proceso implica interacciones entre los expertos y los novatos, interacciones que también pueden concebirse como participaciones guiadas. (Moll, *Op.cit*, p.1). Para Vigotsky, las escuelas (y otras situaciones educativas informales) representan los mejores “laboratorios culturales” para estudiar el pensamiento: ámbitos sociales específicamente diseñados para modificar el pensamiento. Él destacaba en particular la organización social de la instrucción al escribir sobre la “forma única de cooperación entre el niño y el adulto, que es el elemento central del proceso educativo”, y como, por este proceso interactivo, “se transfiere conocimiento al niño en un sistema definido” (Vigotsky, 1987 en Moll, L. *ibidem*, p.2).

La instrucción según Vigotsky es un aspecto de la línea social más que del curso natural del desarrollo, responsable de la aparición de funciones superiores del funcionamiento psicológico más bien que de los elementales.

Desde la perspectiva vygotskiana, la instrucción puede entenderse como cualquier dirección que elicite una actividad nueva; y el desarrollo, como la reorganización de la conciencia a través de ésta actividad. Entre la organización de la instrucción y el desarrollo se concibe una relación interna, que toma forma de acuerdo al estado de desarrollo del niño o del adulto. (Axel, E. 1997. P.131).

De acuerdo con Vigotsky los procesos de aprendizaje y desarrollo se influyen entre sí, existe unidad pero no identidad entre ambos; en la medida en que el individuo aprende avanza en su desarrollo y cuando hace éste avanza se le abren nuevas posibilidades de aprendizaje. De manera específica, la educación se coordina con el desarrollo del niño a través de la “Zona de desarrollo próximo”, la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontánea y/o autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestado gracias al apoyo de otra persona, la tarea del docente radica en estimular el desarrollo de sus alumnos adecuando sus enseñanzas y su andamiaje al nivel que cada pupilo posee, pero buscando sobre todo que tal nivel aumente gracias a la educación. (Hernández, 1999).

De acuerdo con Pozo (1989) si nos basamos en la ley de la doble formación enunciada por Vigotsky, el aprendizaje antecede temporalmente al desarrollo y un buen aprendizaje será aquel que preceda al desarrollo y contribuya determinantemente para potenciarlo.

Según la teoría sociocultural, el maestro es un experto que guía y mediatiza los saberes socioculturales que debe aprender e interiorizar el alumno. Enseña en una situación o contexto de interactividad, negociando significados que él posee como agente educativo, para intentar compartirlos con los alumnos, quienes no los poseen pero que los han de reconstruir (Hernández, Op.cit). En su quehacer educativo, para lograr esa negociación de conocimientos, el maestro debe ir promoviendo continuamente zonas de desarrollo próximo. De este modo, su participación en el proceso educativo para la transmisión de algún contenido (conocimientos, habilidades, procesos) en un inicio debe ser principalmente directiva, creando un "andamiaje", un sistema de apoyo que se vaya reduciendo en la medida en que los alumnos adquieran o interiorizen el contenido, hasta reducir su papel al de un mero espectador empático. Para crear y negociar zonas de desarrollo próximo, el maestro debe ser experto en el dominio de la tarea o del conocimiento a impartir y ser sensible a los avances progresivos que el alumno va realizando.

El alumno debe ser visto como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar, un participante activo dentro de su propia educación. Las funciones psicológicas superiores son producto de estas interacciones sociales, con las cuales además mantienen propiedades organizacionales en común. Es gracias a los procesos educacionales, y a los procesos sociales de interactividad que los sustentan que los alumnos consiguen aculturarse y socializarse para al mismo tiempo individualizarse y autorrealizarse. (Hernández, ibidem).

Dada la interactividad, el alumno es una persona que interioriza (reconstruyendo) el conocimiento, primero en el plano interindividual y posteriormente, en el plano intraindividual, proceso que es denominado la ley de doble formación del desarrollo. El proceso de interiorización es de reconstrucción (no de copia), y no constituye un acto individual, sino de coautoría, en la que intervienen el individuo, el maestro y sus compañeros. (Wertsch, 1988, en Hernández, ibid).

En resumen, las herramientas y signos que se construyen dentro de cada sociedad, que se enriquecen por medio de las interacciones sociales, permiten la realización de las actividades de tal sociedad y son adquiridas por cada individuo gracias a su participación en estas interacciones. La adquisición de los signos no consiste sólo en tomarlos del mundo social externo y reproducirlos como una copia en nuestra mente, sino que es necesario interiorizarlos; lo cual exige una serie de transformaciones o procesos psicológicos, que serán realizados por cada individuo.

Los mediadores de la actividad humana aparecen en dos planos, el psicológico y el material, en cada uno cumplen funciones específicas, pero los dos se van modificando a lo largo de todo el desarrollo del individuo. Las herramientas son un tipo particular de

instrumentos que actúan directa y materialmente sobre el estímulo, y que le sirven al ser humano para modificar su entorno en la medida en que se adapta activamente a él. El otro tipo de instrumentos son los signos, y se distinguen de los primeros en cuanto que estos no modifican materialmente al estímulo sino que modifican a la persona que los emplea; el lenguaje o el sistema numérico son empleados por cada individuo y aunque no necesariamente tengan una representación material para cada actividad específica, la representación mental que el sujeto posea basta para que estos símbolos funcionen dentro de la actividad.

La instrucción representa una oportunidad especial para la interiorización de contenidos sociales, y es responsable en buena medida de la aparición de funciones superiores del funcionamiento psicológico dado que propicia las interacciones sociales que son indispensables para tales construcciones. La relación de la Zona de Desarrollo Próximo con los procesos de enseñanza es muy relevante para éste constructo, dado que es la instrucción la que crea la ZDP, ésta se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada.

La instrucción debe verse como procesos de interacción entre individuos que cuentan con diferentes niveles de desarrollo, que han interiorizado en diferente medida las herramientas psicológicas y que han pasado por diferentes cambios cualitativos respecto a su desarrollo. Es precisamente esta distinción entre los niveles de desarrollo de los participantes en la interacción lo que les permite a los aprendices aumentar su nivel de desarrollo gracias al estímulo que reciben de sus maestros o de compañeros más expertos. La relación entre los maestros y los alumnos o "expertos" y "novatos" implica una labor continua por parte de los expertos que brinde apoyo (andamiaje) a los novatos para que estos puedan alcanzar continuamente sus zonas de desarrollo próximas y aumenten sus capacidades hasta convertirse ellos mismos en expertos; cuando esto suceda, el experto ira disminuyendo progresivamente su asistencia y le transferirá la responsabilidad de la tarea al niño.

Dentro de las interacciones entre los expertos y los niños o novatos podemos encontrar diferentes definiciones de la situación en una tarea determinada, que provoquen dificultades en cuanto al establecimiento y mantenimiento de una intersubjetividad que garantice una comunicación efectiva. Para el adulto el reto está en encontrar el modo de comunicarse con el niño, de manera que éste pueda participar en el funcionamiento interpsicológico y pueda definir la situación de un modo culturalmente apropiado.

1. 2: Comunicación e interacción dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje

Dentro de la teoría sociocultural, el lenguaje y el pensamiento constituyen dos conceptos centrales para entender las interacciones sociales que posibilitan el desarrollo de cada individuo; dado que lo proveen con las herramientas necesarias para interactuar con sus semejantes y así, le permiten aprender nuevos contenidos que constituyen avances en su zona de desarrollo real.

1. 2. 1 El lenguaje y el pensamiento

Usando una aproximación genética, Vigotsky sitúa a la conducta, en particular a la actividad humana que usa herramientas y símbolos, como el centro de su examen del modo en que la conciencia transformó a los humanos primitivos. Una de las claves para esta transformación fue el desarrollo de la referencia simbólica como un medio para mediar la actividad y para facilitar la interiorización de la cultura. (Mahn, *ibid*). Si tomamos al lenguaje como un conjunto de signos que median nuestras acciones, como herramientas psicológicas que empleamos en el plano mental, estaremos resumiendo buena parte de las ideas de Vigotsky al respecto. Para éste autor, como ya se mencionó, un signo es un instrumento para influir psicológicamente en la conducta, tanto si se trata de la de otros como de la propia; es un medio de actividad interna dirigido al dominio de los propios humanos, con una naturaleza eminentemente significativa y comunicativa. (Wertsch, *ibid*, p.94).

Entre estos signos, estas herramientas psicológicas, para Vigotsky la más importante es el lenguaje dado que es el principal medio que empleamos para interactuar con nuestros semejantes: “La función primaria del habla, tanto para el adulto como para el niño, es la función de comunicación, de contacto social, de influencia sobre los individuos del entorno” (Vigotsky, 1934 en Wertsch, *ibid*, p.40).

El lenguaje aparece muy vinculado al pensamiento dado que, el primero se constituye como un instrumento mediador de todas las interacciones psicológicas que finalmente, constituirán al segundo. En sus investigaciones, Vigotsky postuló las relaciones de desarrollo que existen entre el pensamiento y el habla: “Hay un estado preintelectual en la formación del habla y un estado pre- lingüístico en el desarrollo del pensamiento” (Vigotsky, 1987, en Mahn, *ibid*).

Para éste autor, las funciones del habla son: la función de señalización, la de significación, la social, la individual, la comunicativa, la intelectual, la nominativa, la indicativa y la simbólica, con lo que resalta la diversidad funcional de este signo. Para el análisis de la interacción social, las funciones más importantes son la social y la individual; al compararlas, Vigotsky formuló más ampliamente sus propuestas respecto a los aspectos sociales de los signos; según él, la primera función de la palabra es su función social; y si se quiere averiguar cómo funciona en la conducta del individuo se debe revisar primero cómo funcionaba en la conducta social.

Al distinguir entre las funciones social e individual del habla, lo que Vigotsky efectúa al mismo tiempo es una distinción entre instrumentos de mediación para las funciones inter e intrapsicológicas. Mantenía que para comprender el rol de la mediación verbal en el funcionamiento intrapsicológico volitivo, debemos examinar el habla desde el plano interpsicológico. En concreto, al analizar cualquier interacción entre expertos y novatos resulta enriquecedor revisar como los adultos (los expertos) utilizan órdenes y demandas para regular la conducta de los niños o de los adultos más novatos. (Wertsch, *ibid*, p.108).

Este paso de las funciones psicológicas inferiores a las superiores esta relacionado con el desarrollo de los conceptos en los niños, de espontáneos o pseudoconceptos a científicos o genuinos; para entender estos procesos Vigotsky partió de su análisis semiótico. En concreto, parte de uno de los principios organizativos del lenguaje humano: la capacidad de las palabras para formar parte de relaciones descontextualizadas con otras palabras. Vigotsky trazó los orígenes del desarrollo conceptual, relacionándolo con los signos contextualizados o función indicativa del habla, que implica relaciones entre signos dados y sus contextos, e identificó el modo en que el funcionamiento semiótico llega a un punto en que las relaciones signo - signo aun fuera del contexto, proporcionan las bases para regular la actividad del niño. (Wertsch, *ibid*, p.121).

Para Vigotsky, cuando se unifica el habla con la actividad del niño, se presenta una nueva organización de la conducta, y es el niño quien comienza a usar el habla para regular su actividad, cuando el individuo es capaz de emplear los instrumentos de mediación aun cuando no este presente el contexto original o las personas con quienes los empleó es cuando se ha alcanzado uno de los cambios cualitativos que determinan el desarrollo. La interiorización del habla transforma los procesos interpersonales en intrapersonales, siguiendo la ley genética general. (Mahn, *ibid*)

1. 2. 2 El lenguaje como unidad de análisis y su papel dentro de la conciencia

Para Vigotsky el lenguaje constituía una unidad de análisis idónea para trabajar con la conciencia. Dado que no existe un modo posible de investigar la conciencia en general, de acuerdo a la definición que maneja Vigotsky de ella, se hace necesario especificar una unidad de análisis como el lenguaje, es por medio de una aproximación indirecta como se logra comprender un fenómeno de la complejidad que reviste la conciencia. Para éste autor, la actividad psicológica debe estudiarse con toda su complejidad y no aisladamente; propone un análisis holístico de la conciencia, a pesar de todas las dificultades que éste conlleva y que finalmente lo llevaron a estudiarla a través del lenguaje. (Wertsch, *ibid*).

Según Vigotsky, la conciencia puede concebirse como la organización observable objetivamente del comportamiento, que nos es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturales; siendo la conciencia el componente del nivel más elevado de la jerarquía vygotkiana, sus subcomponentes básicos son la afectividad y el intelecto, construidos e interiorizados por cada sujeto por medio de la interacción social.

En el siguiente nivel del análisis vygotkiano, en el que se encuentran la afectividad y el intelecto, es éste último componente el que ocupa un papel central y las "funciones

psicológicas superiores” (como la memoria, atención, pensamiento y percepción) sus respectivos subcomponentes.

Dentro de esta concepción de la conciencia como un principio organizacional, Vigotsky buscaba un “microcosmos” que la reflejara en todos sus aspectos y que fuera susceptible de investigación. Para lograr esto empezó con la distinción entre dos métodos para el análisis de las estructuras psicológicas: el análisis en elementos y el análisis en unidades, siendo éste último el método más adecuado para su análisis en psicología; entendiéndolo por unidad un producto del análisis que contenga todas las propiedades básicas del conjunto. Es a través del estudio del significado de las palabras que Vigotsky encuentra la unidad que necesitaba para estudiar la organización interfuncional dinámica de la conciencia (Wertsch, *ibid*, p. 202).

Para este enfoque, el análisis por unidades debe aplicarse al estudio del significado de las palabras así como al estudio de la relación entre pensamiento y habla. Solamente a través de la comprensión de las relaciones entre sonido y significado en la palabra es posible conocer las relaciones entre pensamiento y habla.

Wertsch da un paso más en éste trabajo al postular que el trabajo con la palabra como unidad de análisis tiene ciertas limitaciones; defiende los argumentos de Vigotsky acerca de la importancia de los fenómenos semióticos en el funcionamiento psicológico humano, y adicionalmente expone que el significado de la palabra es una unidad de mediación semiótica del funcionamiento psicológico y no una unidad de funcionamiento en sí misma.

Parte de las críticas que Wertsch plantea, han sido respondidas con las aproximaciones más modernas al estudio del lenguaje, que buscan no sólo entender el significado de las palabras, sino también el del contexto en que fueron emitidas, de las interacciones en medio de las cuales se presentaron, del significado que los participantes les atribuyeron y de los resultados finales de tales discursos.

Para autores como Mercer y Edwards (1987) el habla es el objeto central de estos análisis, dado que es a través de ella como se generan las interacciones y como se construyen los significados; estos significados son relevantes porque reflejan los procesos cognoscitivos que llevan a cabo los sujetos para construir el conocimiento conjuntamente. Entonces, el análisis de discurso no se refiere al estudio de su forma (lingüística), sino al contenido (procesos cognoscitivos), y a su relación con el desarrollo de la interacción.

1. 2. 3 El lenguaje como un instrumento de mediación

La explicación de Vigotsky sobre los instrumentos lingüísticos usados en la mediación semiótica parte de dos tendencias existentes en la organización de las lenguas humanas que a pesar de estar muy relacionadas son opuestas. Por una parte, el lenguaje tiene el potencial para ser usado en la reflexión abstracta, fuera de un escenario concreto, es decir **descontextualizada**; ésta premisa subyace a su análisis sobre el desarrollo conceptual, la categorización, el silogismo y el razonamiento científico. Por otra parte, una buena porción de la organización lingüística tiene sus raíces en la contextualización, por esto Vigotsky estudió la manera en que la estructura e interpretación de los signos lingüísticos depende de

sus relaciones con el contexto en que éstos aparecen. Cuando el individuo es capaz de descontextualizar los conceptos es cuando pasa de un estadio del desarrollo a otro más avanzado.

Aunque pudiera parecer que estos dos aspectos de este análisis semiótico parten de presupuestos contradictorios, en realidad toman en cuenta el hecho de que éstas tendencias pueden ser opuestas pero actúan simultáneamente en la determinación de la estructura e interpretación del habla. La organización de producciones específicas puede estar dominada por una de estas fuerzas, pero la otra casi siempre está reflejada también.

Siguiendo con éste argumento, la interacción social genuina, o “psicológica”, necesariamente implica el uso del signo con un significado generalizado; de un signo que en un momento dado del desarrollo sólo podía ser usado dentro de un contexto y que, poco a poco y por medio de los intercambios con nuestros semejantes, pasa a ser susceptible de mediar la conducta de los individuos en todos los escenarios en los que estos se desenvuelven, sin importar la similitud entre los escenarios actuales y los originales.

1. 2. 4 Desarrollo del lenguaje en la interacción con los adultos

El ser humano es un aprendiz de la lengua, prácticamente desde los primeros días de vida y hasta su entrada en la edad adulta, aunque tal habilidad es susceptible de ser perfeccionada a lo largo de todo el ciclo vital. El dominio progresivo de las habilidades de uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general, a la vez que es difícil explicar la evolución del lenguaje sin relacionarlo con el medio social y la capacidad intelectual (Luque y Vila, 1995).

El uso de signos con significados generalizados está directamente vinculado con los estadios del desarrollo de la interacción social; el desarrollo del pensamiento, del lenguaje y de las interacciones sociales van de la mano en los cambios cualitativos: “Los niveles de generalización en un niño corresponden estrictamente a los niveles de desarrollo en la interacción social. Un nuevo nivel de generalización significa un nuevo nivel en la posibilidad para la interacción social” (Vigotsky, 1934, en Wertsch, *ibid*, p.111).

Para Vigotsky, los niños adquieren el significado de las palabras en un estadio inicial, pero la aparición de las palabras nuevas no implica necesariamente el final del desarrollo del significado, más bien constituye el principio de éste proceso; el dominio de los conceptos implica cambios cualitativos en los esquemas del niño y son estos cambios los que van determinando el proceso de desarrollo.

Según este autor, las funciones del habla que el individuo puede ejercer y comprender se van adquiriendo a lo largo del desarrollo siguiendo patrones más o menos regulares. Durante las primeras fases del desarrollo una palabra de los adultos no sirve para categorizar objetos o a sus características abstractas, sino para dirigir la atención del niño hacia un objeto, ésta es la función indicativa del habla y siempre aparece antes que todas las demás. Por otro lado, la función simbólica del habla implica la clasificación de eventos y objetos en términos de categorías generalizadas y, finalmente la formación de relaciones

entre categorías las cuales aparecen en etapas posteriores y gracias a los cambios que las funciones psicológicas del individuo presentan.

Es a través de la interacción con un adulto o cuidador, que el niño aprenderá las funciones autoregulatorias del habla. Un adulto que ayude a un niño a resolver un problema dirige las acciones del niño mediante el uso del habla, promoviendo en el niño ese mismo uso del habla pero para regular sus propias acciones, esperando que en el futuro sea el niño quien emplee por sí mismo tales herramientas. Aunque esta habla regulatoria es verbalizada en un principio, con el paso del tiempo esto cambia en la medida en que el niño interioriza el habla. Esta habla interiorizada es empleada por uno mismo, para facilitar el pensamiento, y en este sentido puede distinguirse del habla egocéntrica y "privada" de los niños pequeños (Mahn, *ibid*).

En este proceso de enseñanza - aprendizaje los niños asumen un papel activo; no solo son creadores de significados, sino también negociadores de significados, aprenden a participar en el mundo social, adoptando, resistiendo o apropiándose de las palabras disponibles. (Dyson, 1995)

Vigotsky afirmaba que las funciones del habla interna, que incluyen la orientación de funciones intelectuales, desarrollo de la autoconciencia, solución de problemas y estimular la creatividad, imaginación y razonamiento, usualmente se desarrollan aproximadamente en la época en la que los niños entran a la escuela.

Si la función original del habla en las propuestas de Vigotsky es la indicativa se explicaría como se relaciona con la función simbólica al revisar cómo se produce la descontextualización de los instrumentos de mediación. Algunas funciones del signo reflejan que la organización lingüística depende del contexto, pero también ciertos aspectos de la organización del lenguaje pueden operar independientemente del contexto en el que aparecieron originalmente; ambos fenómenos constituyen un potencial latente en el lenguaje humano. Así, la tarea del análisis genético consiste en explicar la transición del nivel en el que el funcionamiento semiótico está siempre contextualizado a un nivel en el que también es posible el funcionamiento descontextualizado. En términos de las consideraciones realizadas, esto significa que el análisis genético debe explicar la transición de un nivel en el que la única función usada es la función indicativa del habla a un nivel en el que también aparece la función simbólica; Vigotsky abordó esta cuestión desde la perspectiva del desarrollo del significado de las palabras o conceptos.

1. 2. 5 La influencia del lenguaje en la conformación del pensamiento

La interacción social es la fuerza motivadora que impulsa el paso del nivel de pensamiento en complejos y pseudoconceptos (o conceptos espontáneos) al de pensamiento en conceptos:

"El habla de los adultos determina las pautas del desarrollo de las generalizaciones de los niños, el círculo de la formación de complejos. Los niños no seleccionan el significado de una palabra, les viene dado en el proceso de interacción social verbal con los adultos. Los niños no construyen sus propios complejos libremente. Los encuentran contruidos en el proceso de comprensión del habla de los otros.. Reciben un grupo de objetos concretos en

una forma ya preparada de generalización proporcionada por la misma palabra... En general, los niños no crean su propia habla; dominan el habla existente en los adultos de su entorno” (Vigotsky, 1934, en Wertsch, *ibid*, p.121).

Vigotsky defendía que es por medio de la interacción social con los expertos, con los adultos, que los niños inducen o infieren la estructura de los conceptos y los significados de las palabras que subyacen al habla de estos expertos, y que este proceso se deriva de la necesidad que presentan por definir y redefinir los significados de las palabras dado que éstas se pueden usar en diferentes contextos referenciales, el paso de los significados contextualizados a los descontextualizados es uno de los elementos que constituyen a tal necesidad y uno de los productos finales de estos cambios.

Los individuos construyen el conocimiento a medida que interiorizan conceptos a través de su participación en actividades sociales, esta construcción implica la reelaboración de los contenidos manejados por las otras personas y su posterior integración a los esquemas del individuo. Analizando el desarrollo del habla interna y el rol que juegan las interacciones sociales en el proceso de interiorización, Vigotsky examinó las maneras en las que la apropiación individual de los sistemas simbólicos sociales llevaron al pensamiento verbal. Empleó el concepto de mediación semiótica para revelar que la interiorización era transformativa más que transmisiva, y describió esta transformación del lenguaje comunicativo en habla interna y luego en pensamiento verbal por medio de la unificación del habla y el pensamiento. (Mahn, *ibid*).

Mientras los niños comienzan a adquirir palabras, tienden a aplicarlas a series de elementos que están externamente conectadas en la impresión que tiene el niño pero no unificadas internamente entre ellas. Incluso cuando el significado que el niño le atribuye a las palabras está en sus estados iniciales y se usa de manera difusa, coincidirá en algunos puntos con el significado de los adultos. En esos puntos de intersección, el niño: “establecerá interacciones sociales a través de las palabras que tienen significados” (Vigotsky, 1987; en Mahn, *ibid*), incluso cuando esos significados que el niño asigna difieran de los de los adultos. A medida que su pensamiento se vuelve más complejo, los niños comienzan a emplear palabras que “desarrolla a través de líneas que están preordenadas por el significado que las palabras tienen en el habla adulta.” (Vigotsky, 1987; en Mahn, *ibid*). A pesar de que son resultado de diversos modos de pensamiento subyacentes, el uso común del significado de las palabras en este nivel, facilita la interacción verbal y el entendimiento mutuo entre el adulto y el niño, la construcción de la intersubjetividad, lo cual dirige el futuro desarrollo del habla y el pensamiento.

Dentro de estas coincidencias entre los esquemas conceptuales de los adultos y los niños, podemos encontrar un determinado número de puntos en el proceso de adquisición del lenguaje en los que el niño y el adulto pueden entender diferentes significados para las palabras y el niño se entiende a sí mismo de diferente manera a través del habla de cómo lo hace el adulto a través de la misma habla. A pesar de estas diferencias, el significado de las palabras para el niño se va desarrollando y es el puente que comunica su pensamiento concreto y sus imágenes más abstractas. El niño desarrolla pseudoconceptos que son similares a los conceptos de los adultos pero que difieren en el hecho de que constituyen representaciones generales pero no conceptos científicos, integrados a un sistema; poco a

poco el niño va desarrollando los conceptos científicos y el sistema que le permitirá integrarlos (Mahn, *ibid*).

Esto es parte de todo un proceso de desarrollo que incorpora a los cambios en el lenguaje, en el pensamiento y en las interacciones sociales. Autores como Dyson (Op.Cit) entienden al lenguaje y al pensamiento como vinculados a tal grado que afirman: “Aprender el lenguaje escrito, creo, está inextricablemente ligado al aprendizaje de la interpretación y, potencialmente, reinterpretación del mundo social y del lugar que uno mismo tiene en él.”

1. 2. 6 El paso del lenguaje interpsicológico al intrapsicológico

En la interiorización del habla podemos encontrar los dos estadios que poseen todas las funciones psicológicas superiores: interpsicológico primero e intrapsicológico después. Vigotsky estudió la relación del pensamiento verbal con la interiorización del habla y concluyó que el habla interna es un plano interno del pensamiento verbal, que media las relaciones dinámicas existentes entre el pensamiento y la palabra. Los dos diferentes planos de habla: el interno, con significado y semántico y el externo y audible, son resultado de diferentes leyes del movimiento.

Vigotsky describió la singularidad de estos planos para poder establecer su unidad interna; el significado de las palabras es la clave para este movimiento bidireccional, este autor describió la interiorización del habla externa hasta el habla interna y el pensamiento verbal, y finalmente hasta el pensamiento “puro”; el proceso puede revertirse también y producir el habla externa. Sin embargo, éste autor enfatizó que el habla externa no es habla interna con sonido y mucho menos el habla interna es habla externa sin sonido, cada uno de los procesos poseen particularidades que los hacen únicos y la mismo tiempo los vinculan. (Mahn, *ibid*).

1. 2. 7 Las interacciones sociales en el paso del lenguaje interpsicológico al intrapsicológico

Como ya se mencionó, el lenguaje, como la literatura, constituye una práctica social que se aprende a través de la participación conjunta en actividades de lenguaje, y no una habilidad neutra independiente del contexto social; el paso del plano interpersonal al intrapersonal se encuentra matizado, al igual que las otras funciones psicológicas superiores, por las interacciones sociales (Larson, 1999).

Es así como los niños aprenden a usar el lenguaje a través de la participación diaria en actividades de lenguaje: después, a través del lenguaje (incluido en forma escrita), los niños aprenden a relacionarse con otros, con la literatura, con la escuela, con la sociedad, y con el mundo en la medida en que aprenden a usar el lenguaje en contextos particulares para propósitos particulares (Duranti, 1970, en Larson, Op.Cit).

Desde el punto de vista de Bakhtin, cuando usamos el lenguaje, tanto oral como escrito, entramos en un diálogo, en una relación con los otros; y hacemos esto al adoptar una voz social, un género, que “cristaliza temporalmente” las relaciones de un momento específico con un contexto cultural más amplio. Decir un chiste, por ejemplo, involucra una relación

de diferente tipo (es un género distinto) que predicar un sermón; participar en un debate no es igual a recibir una reprimenda. Al usar el lenguaje, no sólo estamos interactuando con otros, también estamos usando las palabras de los otros para representar nuestros propios significados. empleamos significados que en un momento dado estuvieron vinculados a un contexto específico dentro de un contexto con el que originalmente no estaban vinculados y este cambio cualitativo se ve favorecido en un principio por las interacciones sociales. Como Bakhtin afirmaba (1981 en Dyson, *ibidem*) las palabras no provienen de los diccionarios, vienen de las bocas de otras personas en otros contextos. Cuando entramos en esos contextos como sujetos hablantes, se espera que adoptemos ciertas palabras, o mantengamos ciertos silencios, dado nuestro lugar social como niños o como adultos, estudiantes o maestros, hombres o mujeres, como personas de diferentes roles, estatus y disposiciones. Hablamos con o en contra, de tales expectativas, esas creencias sociales acerca de la manera en la que el mundo social trabaja (Dyson, *ibid*).

Dentro de estas interacciones sociales, hay numerosas normas que las regulan, muchas de las cuales parecerían impedir más que favorecer este desarrollo; según Larson, la práctica común de pedirles silencio a los estudiantes mientras realizan actividades en el salón de clases no toma en cuenta el valioso rol que el habla juega en el proceso social de aprendizaje. También elimina el potencial para la mediación verbal del aprendizaje entre los pares y limita las oportunidades del estudiante para desarrollar fluidez en el lenguaje oral. Al enfatizar estos silencios en lugar de la interacción social en las actividades, los maestros trabajan en contra del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, como la escritura o el lenguaje que ocurren primero en el plano interpersonal o social y después en el intrapersonal o individual (Larson, *ibidem*).

En un estudio acerca de las actividades de escritura en el kindergarten, Larson plantea que la investigación en contextos de aprendizaje que integran el habla, escritura, lectura y dibujo brinda múltiples recursos que contribuyen al aprendizaje significativo para los niños. No es el incremento en la cantidad de habla de los niños lo que contribuye directamente a su aprendizaje, sino el desarrollo de una variedad de relaciones interpersonales construidas a través del habla y de la interacción las que lo potencializan.

Así, el lenguaje de cada niño se desarrolla y toma forma en los encuentros horizontales e interaccionales de la vida cotidiana, que por sí mismos reflejan las dinámicas verticales o ideológicas de su sociedad. (Dyson, *ibid*.)

En resumen, podríamos entender a los signos como un tipo especial de herramientas que median la actividad en el plano psicológico, actividad que no se limita a la conducta del individuo sino que puede verse reflejada incluso en los otros miembros de la comunidad más inmediata (en tiempo y espacio) del sujeto. De todos los signos, el lenguaje es uno de los más importantes ya que en él cristalizan buena parte de los intercambios sociales y por medio de él que se realizan los cambios cualitativos que van determinando el desarrollo.

Dentro de su proceso de desarrollo, el lenguaje atraviesa también por diferentes estadios. En estas primeras fases, el discurso que los adultos mantienen con los niños les sirve a estos últimos para dirigir su atención, cumple una función indicativa; posteriormente aparecerán

funciones más complejas como la función simbólica del habla que implica la clasificación de eventos y objetos en términos de categorías generalizadas y, finalmente la formación de relaciones entre categorías.

Es a través de la interacción con un adulto o cuidador, que el niño interiorizará las funciones más complejas del habla. Un adulto que ayude a un niño a resolver un problema dirige las acciones del niño mediante el uso del habla, promoviendo en el niño ese mismo uso del habla pero para regular sus propias acciones. En los primeros momentos de los intercambios, el lenguaje regulatorio se presenta en una forma verbalizada, posteriormente se modifica en la medida en que el niño interioriza el habla.

Al emplear el lenguaje de nuestra sociedad, de manera oral o escrita, repetimos de cierta manera las interacciones que hemos mantenido con los otros pero las matizamos con nuestras propias aportaciones, usamos las palabras de los otros para representar nuestros propios significados; al poder desligar estas interacciones de su contexto original es que damos uno de los saltos cualitativos más importantes para el desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

El discurso que empleamos, las palabras que interiorizamos no provienen de los diccionarios, vienen de las bocas de otras personas en otros contextos que poco a poco vamos dejando de lado; con las acciones de cada sujeto se enriquece el discurso de su comunidad pero es gracias a las acciones de su comunidad que el sujeto puede conocer, estructurar y finalmente enriquecer su propio discurso.

1. 3: Enseñanza y aprendizaje de las habilidades de comunicación

El lenguaje es un elemento central en las interacciones sociales, que a su vez determinan la complejidad y el uso que se le da a éste. Por esto, se hace evidente la necesidad de trabajar con estos dos elementos de manera conjunta: de educar a los novatos de nuestra sociedad en las dos áreas si se busca aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje mediadas por las interacciones y el lenguaje. Oportunidades que los maestros, los expertos a cargo de la educación, mediarán para que a éstas a su vez posibiliten el desarrollo del pensamiento, el avance desde la zona de desarrollo potencial hasta la zona de desarrollo real.

1. 3. 1 La discusión, un medio para lograr la comprensión compartida

El paradigma de Vigotsky de la Zona de desarrollo próximo concibe un espacio psicológico en el que un adulto o compañero mayor es sensible a los cambios en los límites de habilidad del niño y es capaz de proveerlo con retroalimentación verbal y apoyarlo para resolver problemas cada vez más difíciles. Numerosos estudios que exploran el aprendizaje cooperativo han apoyado la teoría de Vigotsky y resaltado el papel central de la comunicación cercana y en diadas, que ayudan a desarrollarse social y cognitivamente al individuo dadas las conexiones entre el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. Este estado de comunicación cercana es central al concepto de andamiaje, tanto para las habilidades cognitivas relevantes para la tarea como para las habilidades comunicativas (pragmáticas) que apoyan la actividad conjunta. (Thompson y Moore, 2000).

Diversos estudios han comprobado la diversidad de funciones que puede cumplir el intercambio verbal entre los sujetos y los puntos comunes a todas ellas, entre los que se encuentra la mediación que el lenguaje ejerce para la actividad. En un estudio realizado con preescolares se observó que el habla orientada hacia la tarea puede servir a diferentes propósitos comunicativos. La conducta de los niños representaba diferencias tempranas en el desarrollo pragmático más que en la confianza o expectativas de logro que se han reportado en otros estudios sobre el género. (Thompson y Moore, Op.Cit).

Esta diversidad respecto a las funciones del habla aparece cuando revisamos que los niños, al trabajar en los salones de clase de manera grupal, ven más cosas que el simple trabajo intelectual que los lleva a compartir ideas, encuentran un momento para discutir sentimientos, comparar actividades extraescolares, chismear acerca de otros niños o adultos, y en general, compartir el mundo entre sí.

Siguiendo con las propuestas de Vigotsky, respecto a que toda función psicológica aparece primero en el plano intersicológico y posteriormente en el intrapsicológico, resulta congruente proponer que el sistema social del grupo tiene una fuerte influencia en la manera en que los niños aprenden, y que la intervención de los maestros acerca de la manera en la que los niños construyen y emplean su habla para comportarse de manera colaborativa, puede hacer la diferencia en la manera en la que los niños trabajan juntos.

Dentro de estas interacciones sociales, no es necesario que los involucrados se encuentren exactamente en el mismo nivel de desarrollo, ni siquiera se requiere que posean la misma

visión del fenómeno. Kruger (1993 en Watson, 1997) sugiere que en el aprendizaje colaborativo lo que resulta importante no es una cuestión de acuerdo o desacuerdo, sino la "discusión conjunta de los temas, que incluye la explicación, clarificación y revisión de ideas" y la oportunidad que cada niño tiene para comparar su comprensión de las ideas con los otros miembros del grupo (Watson, 1997).

Uno de los elementos que resulta verdaderamente importante para los participantes de algún intercambio social es el uso que hagan del lenguaje, las actividades que medien y las necesidades que satisfagan con esta herramienta. Webb (1989 en Watson, Op.Cit) revisó las habilidades sociales e interacciones entre compañeros que influyeron en el trabajo en grupos pequeños. Indicó que la comunicación efectiva de las necesidades de ayuda para resolver problemas y su respuesta influirán la experiencia de aprendizaje de cada individuo dentro de un grupo pequeño y que en muchos casos la respuesta del grupo a la conducta de cada estudiante es el predictor más relevante de su aprendizaje.

Si retomamos los vínculos entre el razonamiento y el lenguaje, expuestos en las secciones anteriores, podemos afirmar que el razonamiento puede concebirse como una práctica social, que se manifiesta a través del habla. La descripción del razonamiento como una práctica social requiere de una descripción en términos de las orientaciones interpersonales y las reglas básicas asociadas. (Wegerif, Mercer y Dawes, 1999). El modelo de Vigotsky del desarrollo individual responde a este cuestionamiento, dado que propone que toda función mental superior fue, en un momento previo a su interiorización, una función externa dada por la convivencia con los otros; ésta interiorización puede verse como el proceso de apropiación de contenidos culturales que resultan de un periodo de participación guiada o aprendizaje cognitivo. (Rojas - Drummond, Hernández, Velez & Villagrán, 1998, en Wegerif, et al, Op.Cit).

Viendo al razonamiento como una práctica social, Wegerif et al. (ibidem) plantean que se hace necesario definirlo en términos de una práctica social situada, para lo cual se describen tres tipos de habla, que representan diferentes estilos sociales de pensamiento.

1.3.2 Tipos de habla: Disputacional acumulativa y exploratoria.

1. Habla disputacional: Se caracteriza por el desacuerdo y la toma de turnos individualizada. Hay pocos intentos por compartir el conocimiento o por ofrecer sugerencias. Hay intercambios cortos que consisten en afirmaciones y retos. Los participantes compiten entre sí, y cada uno parece tener firmes pero infundadas convicciones. El razonamiento de las ideas expuestas no es evidente ya que se niegan todas las ideas, aparentemente para negar también el derecho del que las expone o su importancia.
2. Habla acumulativa: Los hablantes enriquecen positivamente las expresiones de los compañeros pero sin criticarlas. Este tipo de habla se caracteriza por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones, que finalmente construyen un conocimiento común pero por acumulación de las ideas. Puede resultar apropiada en determinadas circunstancias en el salón de clases, sobre todo en las que únicamente se requiere de acuerdos sin críticas para completar las tareas, como al armar un rompecabezas; su ventaja es que retoma la amistad y confianza mutua de los participantes quienes se

sienten "a gusto" entre si y están de acuerdo con las ideas del otro sin necesidad de examinar ni la idea ni su propia respuesta.

3. **Habla exploratoria:** El grupo se involucra en discusiones que implican críticas a las ideas de los compañeros, pero lo hacen de manera constructiva y ofrecen sugerencias para la consideración conjunta. Se ofrecen alternativas y se piden razones, compartiendo el conocimiento y haciendo evidente el razonamiento a través del habla. El progreso surge a partir de los acuerdos que se asumen de manera conjunta y todas las decisiones le pertenecen a todo el grupo. (Grugeon, Hubbard, Smith, y Dawes. 1998)

De los tres tipos de habla, Wegerif et al (ibid) afirman que la más cercana a una práctica social es la exploratoria. Ésta habla sigue una serie de reglas pragmáticas para las expresiones verbales:

1. Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas.
2. El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones.
3. El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta.
4. Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones.
5. Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar.
6. Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores.
7. Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.

Las primeras tres reglas de la lista también son reglas base para el habla acumulativa, reglas que sirven para unir al grupo, compartir la información y construir el conocimiento juntos buscando acuerdos. Las reglas cuatro y cinco se centran en el razonamiento explícito que caracteriza al habla exploratoria (en contraposición a los otros tipos de habla). El papel de los retos es importante para distinguir entre las orientaciones acumulativas, disputacionales y exploratoria; en el habla exploratoria, los retos estimulan el razonamiento conjunto, en el habla acumulativa se experimentan como motivos para la pérdida de la cooperación y conllevan al habla disputacional, en el habla disputacional los participantes pueden ofrecer argumentos pero están más centrados en "ganar" que en entenderse o resolver el problema entre todos.

La regla seis, acerca de la discusión de opciones, considera que los grupos trabajan mejor cuando se consideran tales opciones antes de decidir. Finalmente, la regla siete proviene de los hallazgos de investigaciones previas de Mercer, Wegerif y Dawes en las que se encontró que no es suficiente con ofrecer el derecho de hablar, sino que es necesario motivar activamente a los niños para que hablen y para que consideren los puntos de vista de sus compañeros. (Wegerif et al, ibid).

1. 3. 3 Enseñanza de las habilidades de comunicación

A pesar de que está ampliamente aceptado que una de las metas de la educación debería ser la inducción de los niños en diferentes usos del lenguaje para pedir, compartir y construir el conocimiento, estudios observacionales de las actividades del salón de clases han revelado que ésta inducción se lleva a cabo en muy raras ocasiones; aunque ya sabemos la importancia que el desarrollo del lenguaje tiene para el desarrollo del pensamiento no siempre se favorece el desarrollo conjunto de estas dos áreas. Los maestros rara vez le ofrecen a sus pupilos guía explícita en tales materias, y los investigadores han encontrado que a los alumnos comúnmente les hace falta una comprensión común y completa de los propósitos de muchas de las actividades en las que están involucrados, y de los criterios por los que son evaluados por los maestros, por lo que en general están confundidos y son poco productivos en su uso del lenguaje (Edwards y Mercer, 1987, Sheeran y Barnes, 1991; en Mercer y Wegerif, 1999).

A pesar de esta problemática que podría resultar poco esperanzadora para la hipótesis del vínculo entre pensamiento, lenguaje e interacciones sociales, existen otros hallazgos que resultan congruentes con esta teoría y que además apoyan la estimulación de estas áreas para poder favorecer el desarrollo conjunto. Cuando los maestros explicitan estos temas y proveen a los alumnos con asistencia directa, estos últimos se muestran entusiastas y efectivos para aprender modos "educados" para usar el lenguaje y construir el conocimiento. Con asistencia clara por parte de los maestros, parece que los niños son capaces de usar las actividades grupales para practicar y desarrollar estrategias independientes para aprender y formular el conocimiento.

En años recientes, los investigadores en psicología han elaborado una teoría sociocultural del desarrollo intelectual; autores como Rogoff (1993), Wertsch (1985), Bruner, etc. plantean que en éste desarrollo el lenguaje posee tres funciones de vital importancia:

- Una herramienta cognitiva que los niños emplean para procesar el conocimiento, siendo el lenguaje una herramienta que media nuestras actividades resulta natural que aparezca como mediador en el plano psicológico y que también ahí impacte tanto al sujeto como a las actividades en las que este se involucra.
- Una herramienta social o cultural para compartir el conocimiento entre las personas, sin el cual muchos de los intercambios sociales no podrían ser realizados; esta herramienta resulta vital para el paso del plano interpsicológico al intrapsicológico, para la interiorización de las funciones de habla que los adultos manejan en un principio y que posteriormente detentan los niños.
- Una herramienta pedagógica con la que una persona puede proveer con asistencia intelectual a otra, el lenguaje es un elemento clave para la intersubjetividad que permite a los individuos involucrarse en una tarea sin importar los niveles de desarrollo que cada uno posea, y que adicionalmente le permite al más experto brindar asistencia (andamiaje) al otro para que este último eleve su nivel de desarrollo.

Siendo conscientes de la necesidad de fomentar de manera explícita el desarrollo del pensamiento, se han desarrollado numerosos programas que intentan expresamente mejorar las "habilidades de pensamiento" de los niños, y estos se emplean en escuelas de diversas partes del mundo algunos de los cuales fueron concebidos fuera del campo de la investigación sociocultural (Lipman, 1991, Paul, 1987, en Mercer y Wegerif, Op.Cit). A

pesar de que estos programas involucran a los maestros para que guíen a los niños en estilos específicos de diálogo, y modelan para los alumnos determinados usos del lenguaje, tales programas tienden a tratar al lenguaje como un vehículo para la representación del pensamiento, y no tienen bases en ninguna teoría psicológica del desarrollo intelectual o del proceso de enseñanza – aprendizaje. Las evaluaciones de estos programas reportan algunos efectos positivos en las habilidades de solución de problemas de los niños, pero se ha encontrado poca evidencia de la transferencia de las estrategias adquiridas a cualquier actividad de grupo relacionada con el currículum o de aumentos en las habilidades de razonamiento de los niños.

1. 3. 4 El programa de TRAC como una aplicación.

Los programas desarrollados dentro de la teoría sociocultural reconocen que el trabajo con el lenguaje y el pensamiento no es una labor sencilla; la enseñanza del habla exploratoria no es un tema fácil, algunos niños pueden estar familiarizados con este tipo de comunicación gracias a sus experiencias en casa o en algunos otros ambientes externos a la escuela. A diferencia de la lectura, escritura o la ciencia, el habla se aprende de manera informal y está en constante uso; esta familiaridad puede hacerla “invisible” como una herramienta para el aprendizaje. Quizá a los niños no se les ha ocurrido que la manera en la que le hablan a otras personas es lo que hace la diferencia respecto a lo que obtienen de ellas; probablemente requieran de guía para entender como las diferentes maneras de hablar juntos pueden producir diferentes resultados en su trabajo, y en su vida afuera del salón de clases.

Dentro de la corriente sociocultural, autores como Mercer, Wegerif y Dawes (1999) han desarrollado programas que buscan mejorar la educación en los salones de clases como un proceso para desarrollar las habilidades de comunicación y de razonamiento de los niños, rescatando la relación entre la actividad interpersonal y la actividad intrapersonal y el papel del lenguaje como una herramienta para el conocimiento.

El programa desarrollado por estos autores se denominó TRAC (Talk, Reasoning and Computers) y es un esquema de trabajo conformado por actividades colaborativas dirigidas por el maestro, que incluyen actividades de escritura y también computacionales, realizadas sobre todo en equipo pero expuestas ante todo el grupo al final de las sesiones. Las reglas base del habla exploratoria se integraron al programa y así, hacen necesario que los maestros guíen a sus alumnos a través de diez lecciones estructuradas que incrementan la autoconciencia de los niños sobre el uso que hacen del lenguaje cuando hablan en grupo y el uso del habla exploratoria.

Cada lección del programa se centra en una o más de las reglas base del habla exploratoria. Las primeras lecciones también trabajan con habilidades como escuchar, compartir información y cooperar, mientras que las lecciones siguientes motivan a los niños a elaborar argumentos y críticas a diferentes situaciones. Un elemento importante del programa es que cada maestro y grupo crean su propia versión de las reglas base, parafraseando las del habla exploratoria pero enunciándolas con sus propias palabras, lo cual favorece la apropiación de éstas reglas y es responsabilidad del maestro el brindar el andamiaje necesario para esta apropiación, se requiere de especial cuidado para ir

disminuyendo este apoyo en la medida en que los niños vayan empleando las reglas base de manera espontánea.

El uso de las reglas base se les enseña a los niños mediante modelaje explícito por parte del maestro, quien fomenta su uso en las discusiones por equipos y ante todo el grupo y además brinda oportunidades para que los niños las empleen sin que él este presente: diferentes maestros han modelado el lenguaje del habla exploratoria de diferentes maneras (Wegerif et al, ibid).

Otros elementos importantes para las lecciones lo constituyen la explicitación de las metas de las actividades, metas relacionadas con el habla, la aplicación de las reglas base y la ayuda del maestro para consolidar la comprensión de los niños como un conocimiento común (Mercer y Wegerif, ibid).

1. 3. 5 Importancia de la interacción entre los expertos y los novatos para el aprendizaje de las habilidades de comunicación

La investigación sobre el habla exploratoria ha demostrado que cuando los niños tienen la oportunidad de involucrarse con sus compañeros en habla exploratoria pueden experimentar mejoras en su razonamiento individual y también en el grupal. El proyecto TRAC ha confirmado que los niños que entienden y pueden implementar las reglas base para el habla exploratoria usan el lenguaje más efectivamente como una herramienta de aprendizaje (Wegerif et al, 1997; en Grugeon, et al. Op.Cit).

Además de los vínculos que el enfoque sociocultural postula acerca del lenguaje y el pensamiento, hay que tomar en cuenta los hallazgos de Mercer, Wegerif y Dawes:

- Emplear el habla exploratoria ayuda a los niños a trabajar juntos de manera efectiva dado que favorece el intercambio de ideas dentro de un ambiente crítico pero respetuoso, en el que se busca que los equipos presenten productos o asuman decisiones conjuntamente y con una participación equitativa.
- Las lecciones del TRAC incrementaron la cantidad de habla exploratoria cuando los niños trabajaban juntos; podría pensarse que después de que las reglas base de este tipo de habla les fueron explicitadas y posteriormente se les brindó andamiaje como para que se las apropiaran, los niños las interiorizaron y las aplicaron cuando tuvieron oportunidad para hacerlo.
- Los niños que participaron en el programa TRAC mejoraron sus resultados individuales en las pruebas de razonamiento, esto es congruente con la idea de que el lenguaje esta vinculado al razonamiento, y también con la de que aprender a pensar en equipo favorecerá posteriormente el desempeño individual en tales tareas.
- Los niños que están involucrados en razonamiento conjunto y emplean el lenguaje dentro del marco de las reglas base que acordaron, parecer aprender a usar las habilidades de pensamiento basadas en el lenguaje que en un futuro les permitirán resolver problemas por sí mismos.

En conclusión, podemos encontrar que la comunicación cercana y en diadas, facilita tanto el desarrollo social como el cognitivo. Este tipo de comunicación cercana se relaciona de manera central con el concepto de andamiaje, debido a que facilita el apoyo en las

habilidades cognitivas que son relevantes para la tarea y también facilita la asistencia respecto a las habilidades comunicativas (pragmáticas) que apoyan la actividad conjunta.

La relación cercana entre el desarrollo social, el cognitivo y el del lenguaje se reflejan en la influencia que el sistema social del grupo tiene respecto a la manera en que los niños aprenden; dentro de este sistema social, la intervención de los maestros respecto a la construcción y empleo que los niños hacen del lenguaje para comportarse de manera colaborativa, puede hacer la diferencia respecto a la manera en la que los niños trabajan juntos.

El aprendizaje colaborativo integra componentes tanto sociales, como afectivos y cognitivos rescatando las conexiones entre estas tres áreas; parte de los éxitos obtenidos con este tipo de aprendizaje dependen la importancia atribuida a la discusión de las ideas más que a la obtención de resultados rápidos y correctos. Sin embargo, la mera discusión de las ideas no garantiza que los individuos involucrados obtengan todos los beneficios que esta práctica podría brindar. La manera más propicia para garantizar que los participantes desarrollarán las habilidades de razonamiento esperadas es favoreciendo intercambios equitativos y tomas de decisiones realmente grupales, lo cual se ve favorecido con la enseñanza del tipo de habla que Wegerif y Mercer (1999) denominaron como exploratoria.

La enseñanza de este tipo de habla no es una labor simple se deben de tomar en cuenta tanto las experiencias previas de cada sujeto, como el hecho de que, a diferencia de la lectura o la escritura o la ciencia, el habla se aprende de manera informal y está en constante uso, es una herramienta psicológica tan empleada que este mismo uso nos permite aplicarla de manera automática , sin reflexionar sobre nuestra ejecución con ella.

Dado que se ha hecho evidente la necesidad de contar con programas que favorezcan el desarrollo del lenguaje junto con el pensamiento, se han desarrollado numerosos programas que intentan subsanar esta necesidad. Dentro de la corriente sociocultural, Mercer, Wegerif y Dawes desarrollaron un programa en el que buscan mejorar la educación en los salones de clases como un proceso para desarrollar las habilidades de comunicación y de razonamiento de los niños, rescatando la relación entre la actividad interpersonal y la actividad intrapersonal y el papel del lenguaje como una herramienta para el conocimiento. La utilidad de éste programa se hace evidente con los hallazgos en investigaciones sobre este tema, que han demostrado que cuando los niños tienen la oportunidad de involucrarse con sus compañeros en habla exploratoria pueden experimentar mejoras en su razonamiento individual y también en el grupal.

1. 4: Habilidades de comunicación con los maestros

Después de haber revisado la importancia de la enseñanza de habilidades de comunicación, en ésta sección se presenta el papel que se propone para los maestros en esta labor. Además de concebirlos como guías del aprendizaje de otros, es necesario revisar su papel como protagonistas de su propio desarrollo; desarrollo que contribuirá a modificar su práctica docente para ajustarla a sus propias necesidades, a las exigencias del currículo y a los resultados de sus experiencias previas.

1. 4. 1 Estudio de la interacción maestro - alumno

Dentro de los escenarios donde más interacciones sociales se presentan podemos encontrar en los primeros lugares a los educativos; adicionalmente, en estos escenarios tales intercambios están revestidos de una relevancia especial por el impacto particular en el desarrollo cognitivo que las interacciones entre los participantes poseen. Cohen (1964 en Álvarez y del Río, 1995) señala que en la educación informal, el contenido aprendido es inseparable de la actividad del maestro y que lleva asimismo una gran carga afectiva, se podría afirmar que a menudo pesa más quien enseña que lo que enseña. En la educación informal, el modelo y el proceso de cooperación tienen, pues, una importancia decisiva. Podemos encontrar entre los mecanismos básicos de la educación informal al aprendizaje observacional o "modelado", mecanismos que son reconocidos por igual por la psicología social, la antropología, la psicología ecológica o la psicología histórico - cultural y parece señalar la importancia de la dimensión social en la construcción del significado en la ZDP.

Según Álvarez y del Río (Op.Cit, p.107), con estos elementos (y otros análisis comparativos más) se hace evidente la creciente cercanía entre la psicología de la educación y una perspectiva en la que actitud y conocimiento, sociedad e individuo, el mundo cultural y el mundo mental, no pueden quedar separados, convergiendo así con la perspectiva abierta por Vigotsky a principios de siglo.

La importancia del profesor en el proceso de enseñanza - aprendizaje ha sido revisada en numerosas investigaciones, las conclusiones de tales trabajos apuntan hacia la existencia de "una relación directa entre el comportamiento del profesor y los logros del alumno" (Bennett, 1982; en Montero, 1995, p.250). Trabajos como los de Grasha y Yangarber-Hicks (2000) resaltan estos factores cuando afirman:

"El contacto personal entre los maestros y los alumnos (entre compañeros) no sólo es un predictor muy importante de la retención de los estudiantes, sino que también impacta la habilidad de las personas para aprender. Por sí mismo, por supuesto, el contacto personal resulta necesario pero no suficiente para que ocurra el aprendizaje. A menudo está involucrado con otras cualidades de una buena instrucción... como los desafíos intelectuales, la preocupación interpersonal, y los componentes motivacionales de una enseñanza efectiva... Juntos se asocian con cualidades que los estudiantes aprecian y están relacionadas con los logros y la motivación del aprendizaje."

Esta cita nos lleva a considerar las prácticas de enseñanza efectivas, el identificarlas y promoverlas en los profesores seguramente impactará de manera positiva a sus alumnos, y sobre este tema se han realizado numerosas investigaciones.

Durante la segunda mitad del siglo XX se ha desarrollado una intensa labor de investigación sobre la enseñanza, lo cual ha generado una gran cantidad de datos, difícilmente abordable. Esta situación permite a algunos autores afirmar que se dispone hoy de una base de conocimientos sobre la enseñanza suficientemente amplia y profunda, con capacidad para servir de sustento a las decisiones que se tomen en la formación del profesorado (Ross y Kyle, 1987; Shulman, 1987; Vaughan, 1984, en Montero, Op.Cit). La afirmación anterior no implica que esa base de conocimiento disponible sea autosuficiente para hacer frente a la multitud de problemas con los que actualmente se enfrenta la formación del profesorado.

El aula es sin duda el contexto privilegiado para estudiar la enseñanza, ya que en ella los contactos entre profesores y alumnos difieren de lo que ocurre en otros contextos escolares en dimensiones tales como duración, familiaridad, situación, y propósito (Montero, *ibidem*, p. 253).

El rol que cada persona desempeña mientras se encuentra en un escenario educativo determina en buena medida el tipo de intercambios que mantenga con los otros participantes y la interiorización que haga de los resultados de tales intercambios. Un rol particular dentro del contexto educativo es el de los docentes, los profesores son quienes conducen las actividades del salón de clases y quienes, en mayor o menor medida, guían el aprendizaje de los alumnos. Para entender este papel es necesario sentar las bases de las que se partirá para tal análisis, según Montero (*ibid*), el profesor es parte de un sistema social en el que desempeña el papel de transmisor de conocimientos, pero de un transmisor que se dedica especialmente a esta labor, de un profesional. Conceptualizar al profesor como profesional permite entenderlo como poseedor de una base de conocimientos suficientemente amplia para desarrollar su tarea, capaz de generar conocimiento sobre su práctica y de buscar los recursos necesarios para mejorarla; con una actitud positiva hacia su desarrollo profesional continuo; con una autonomía en la realización de su tarea, capaz de adecuarla al contexto y de cooperar con otros profesionales; con un código ético y mecanismos de autocrítica. Un profesional competente es también un técnico competente y mucho más porque no se entiende como un mero ejecutor sino como responsable de decisiones sobre el qué y sobre el cómo, individual y colectivamente responsable. (Montero, *ibid*, p. 271).

1. 4. 1. 1 Estudio de la interacción maestro - alumno: Sistemas de categorías

Las investigaciones sobre el estudio de la interacción profesor - alumno han respondido a diferentes perspectivas teóricas a lo largo de la última mitad del siglo XX, y han ido evolucionando según los hallazgos y las diferentes teorías lo permiten. Podemos encontrar entre las primeras a los intentos por medir y definir la eficacia docente, los cuales relacionaron ésta variable a las características personales de los profesores. Sin embargo, el modelo de "caja negra" y su relación con una psicología de las aptitudes (que postularía la estabilidad de los rasgos de los profesores, con independencia de su contexto) que sigue este enfoque lo hicieron acreedor a fuertes críticas; estas críticas se derivan, en parte, del factor de que reconocer la necesidad que los maestros tienen de seleccionar una buena estrategia instruccional no siempre garantiza que será aplicada ni que, incluso si lo fuera, éste único factor garantizaría una buena instrucción (Kaplan, J., Kies, D. 1995).

Después de revisar éstos rasgos de personalidad de los profesores, se buscó estudiar a los métodos de enseñanza más eficaces. A ésta categoría pertenecen las investigaciones que comparan los resultados de aprendizaje obtenidos por grupos de alumnos que han sido instruidos mediante métodos distintos. Sin embargo, estos trabajos enfrentan problemas de orden teórico y metodológico (control de variables, multidimensionalidad de los métodos de enseñanza y dificultades en su operacionalización, etc.) que dificultan la generalización de los resultados obtenidos e incluso el establecimiento de relaciones causales entre los métodos y las diferencias observadas entre los grupos (Coll y Solé, 1995, p. 317).

Dentro de la evolución de las aproximaciones teóricas a la práctica educativa, de las investigaciones de este rubro hay otro cambio importante, después de que los hallazgos hicieron evidente la composición multifactorial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se revalorizó como objeto de investigación a la "vida de las clases", a las actividades que tanto los profesores como los alumnos realizan en el salón de clases. La necesidad de estudiar a los acontecimientos de las aulas y a las relaciones entre profesores y alumnos, plantea la necesidad de disponer de instrumentos de observación potentes y objetivos. Se trata de los sistemas de observación sistemática que se desarrollan hacia 1960 y que aun son empleados actualmente.

Dentro de las investigaciones en éste tema destacan los trabajos de Flanders, quien resaltó que el comportamiento docente constituye el factor más potente, aislable y controlable que puede alterar las oportunidades reales de aprender dentro del aula. Éste autor parece estar convencido de que la sima que suele separar los pensamientos y la acción de los profesores, sus intenciones y su práctica, puede salvarse mediante la disponibilidad de instrumentos de observación sistemática de los comportamientos de los profesores en las aulas (Flanders, 1977 en Montero, *ibid*, p.277). Leeds, M.; Stull, W.; Westbrook, J. (1998) coinciden con ésta postura al afirmar que: "Los instructores pueden afectar lo que los estudiantes aprenden y cuanto disfruten del curso por medio de sus elecciones respecto a las técnicas de enseñanza." Y también las afirmaciones de Kaplan y Kies (Op.Cit) cuando postulan que: "El aprendizaje es un proceso interesante, el resultado directo de la interacción del profesor y del estudiante en el aula".

Otro autor que revisa el campo de los estilos de enseñanza es Bennet, después de revisar las investigaciones existentes encuentra que en su mayoría, estos trabajos están limitados porque: "parece que los investigadores han observado normalmente un reducido espectro del comportamiento de una muestra pequeña y no representativa de maestros sacados de una población de parámetros desconocidos y los han categorizado de acuerdo con cierta dicotomía global, mal definida, que no guarda relación con perspectiva teórica alguna" (Bennet, 1979, en Montero, *ibid*, p. 281). Con base en esta crítica, Bennet postula algunos requisitos mínimos para la investigación en estilos:

- Definición de los límites de cada estilo mediante la explicitación de los comportamientos específicos incluidos.
- Ampliación del espectro de comportamientos del profesor incluidos en cada estilo.
- Elección de un enfoque multidimensional alternativo al dicotómico habitual para describir los tipos de profesores y alumnos.

- Concomitancia entre los estilos obtenidos empíricamente y los que se encuentran en la realidad del aula.
- Muestreo que permita la inclusión de los parámetros de la población y la representatividad de los profesores.
- Ampliación en los estudios de la variable tiempo que permita una mayor familiaridad de los alumnos con un estilo de enseñanza en contrastación.
- Disponibilidad de una base teórica.

Para entender ésta propuesta habría que retomar la definición que Kaplan y Kies (ibid) dan de los estilos de enseñanza al citar a Fisher y Fisher: "Una manera "pervasiva" de aproximarse a los aprendices que debe ser consistente con los métodos del profesor". Estos autores también plantean que los estilos de enseñanza están constituidos por las conductas del maestro y los medios que emplea para transmitir datos o para recibirlos de los aprendices. Las conductas del maestro y el uso de los medios suponen demandas tanto para el maestro como para el alumno en tanto que deben "alinearse" sus cualidades mentales.

Ronseshine y Furst (1977 en Montero, ibid, p. 288). también trabajan sobre éste tema. Insisten en la necesidad de un esfuerzo sistemático mayor en la espiral descriptivo - correlacional - experimental: la observación del aula conducirá al desarrollo de instrumentos descriptivos del comportamiento instructivo del profesor, seguida por los estudios correlacionales cuya misión sería relacionar las variables descritas con el rendimiento de los alumnos. Finalmente, los estudios experimentales tratarían de sustituir la asociación proporcionada por la correlación por la relación de causalidad. Los trabajos de estos autores podrían situarse en uno de los extremos de éste continuo ya que sus resultados fueron experimentalmente validados (empleando grupo control y grupo experimental, etc.), sus hallazgos apuntan a la descripción de los comportamientos instructivos de los profesores eficaces de primaria y secundaria:

- Comienzan una lección con la revisión de los requisitos previos para el aprendizaje.
- Realizan una breve declaración de los objetivos perseguidos.
- Presentan el contenido en pequeños pasos con oportunidades de práctica tras cada paso.
- Dan instrucciones y explicaciones claras y detalladas
- Proporcionan un nivel alto de práctica para todos los alumnos.
- Plantean un amplio número de preguntas, comprueban la comprensión de los alumnos y se preocupan de obtener respuestas de todos los alumnos.
- Guían a los alumnos en su práctica inicial.
- Proporcionan correcciones y retroalimentación sistemática
- Proporcionan instrucción explícita y práctica para el trabajo independiente y controlan la realización de ese trabajo independiente. (Montero, ibid, p. 289)

Kaplan y Kies (ibid) afirman que existen tres áreas en las que un maestro necesita conocimientos y entrenamiento para poder expandir su repertorio de estilos de enseñanza: El rol del maestro en el salón, habilidades y estrategias instruccionales y estilos de aprendizaje.

- El rol del maestro en el salón:
 - Experto en las materias
 - Motivador
 - Evaluador del desempeño del alumno

- **Modificador de las metas del aprendiz**
- Ejemplo
- **Habilidades y estrategias instruccionales**
 - Habilidades de comunicación oral
 - **Uso de la tecnología instruccional multi media**
 - Teoría de la motivación
 - **Involucramiento activo de los estudiantes en el aprendizaje**
 - Variedad en la presentación
- **Estilos de aprendizaje:**
 - Factores ambientales que afecten al aprendizaje (luz, temperatura, ruido, etc.)
 - Factores afectivos (curiosidad, ansiedad, etc.)
 - Estilos cognitivos del aprendiz.
 - Estilos fisiológicos

Los sistemas de categorías no han dejado de evolucionar desde su aparición, integrando cada vez mayor complejidad y refinamientos, lo cual contribuye a incrementar la objetividad de las observaciones y reducir las valoraciones subjetivas del observador. Todo esto resulta congruente con su paradigma teórico, si se acepta la observación como mal menor (dada la dificultad para abordar el análisis de la dinámica de las aulas mediante el método experimental), es necesario hacerla tan objetiva como sea posible. (Coll y Solé, Op.Cit, p. 318).

Las críticas a éste modelo pueden partir de su limitación a las conductas observables, lo que lo deja muy cercano a la psicología conductista, y limita el análisis de fenómenos internos no directamente observables; adicionalmente se muestran con tendencias a la atomización de los fenómenos psicológicos al buscar unidades más moleculares y pequeñas del comportamiento, que expliquen por agregación los comportamientos más complejos y molares.

Otras de las limitaciones de éste modelo se derivan del paradigma del que parte esta metodología: "proceso – producto" que postula una relación directa entre el comportamiento del profesor, su forma de enseñar y los logros de los alumnos. Un primer problema es la falta de claridad en la definición de los logros de los alumnos y de algunos otros componentes de éste complejo proceso: Adicionalmente, éste procedimiento dificulta enormemente la explicación de la influencia de las variables contextuales y del papel que juegan los procesos de aprendizaje de los alumnos como elemento mediador fundamental entre el comportamiento del profesor y el logro de los objetivos educativos. Pero quizá, la mayor objeción que podría plantearse a los sistemas de categorías es que sacrifican la posibilidad de captar la dinámica real del aula en aras de una pretendida objetividad que obliga a restringir la observación a una serie de comportamientos previamente definidos (Coll y Solé, *ibidem*, p. 318 - 319.).

Dado que se conocen las limitaciones de este modelo se hace necesario buscar un modelo, un paradigma que nos permita acercarnos con una perspectiva más "fidel" al estudio de las interacciones del aula. Hablar de perspectivas en sustitución de estilos de enseñanza supone una mayor flexibilidad para acoger la diversidad de culturas sobre la enseñanza frente a la pretensión de una cultura uniforme, consistentemente representada por los profesores

individuales que detentan un determinado estilo de enseñanza, posturas consideradas reduccionistas y poco flexibles para recoger las diferencias interprofesores por su excesiva simplificación. Las perspectivas de los profesores son consideradas así como un acontecimiento dinámico del proceso de desarrollo profesional y su examen exigirá estrategias de investigación más complejas que las utilizadas por la investigación sobre estilos (Montero, *ibid.*, p.294).

1. 4. 1. 2 Estudio de la interacción maestro - alumno: Enfoque sociolingüístico

El modelo de sistemas de categorías posee limitaciones pero también ha permitido el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva que ha generado hallazgos y conocimientos capaces de integrarse a una matriz más amplia. Sin embargo, dejan pendientes las explicaciones de las razones y las descripciones de los cambios y los resultados; esta explicación sólo puede configurarse a partir de la consideración de los procesos psicológicos implicados en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos y de la co construcción de la que es participe el profesor. En éste cambio de paradigmas, Coll y Solé (*ibid.*, p. 321) postulan tres elementos teóricos de particular relevancia: la importancia creciente otorgada a la actividad constructiva de los alumnos en el aprendizaje escolar; a la manera de entender el papel del profesor en la aparición, mantenimiento y guía de la actividad constructiva de los alumnos en el aprendizaje escolar; y a la consideración de la estructura comunicativa y del discurso educacional como uno de los elementos básicos para comprender los procesos de interacción profesor - alumno.

Situándonos dentro del enfoque constructivista, y más concretamente dentro del paradigma sociocultural es como podemos entender la concepción de la actividad constructiva de alumno como un elemento mediador entre la influencia educativa que ejerce el profesor y los resultados de aprendizaje. En este punto vale la pena recordar la construcción social del conocimiento y la naturaleza social del conocimiento individual, los alumnos construyen conocimientos que poseen un determinado grado de elaboración, su cultura ya los ha desarrollado al punto que considera necesario generalizar su dominio; así, el alumno reconstruye estos conocimientos y en la medida en que sus productos se aproximen a los de la sociedad poseerá conocimientos más amplios según su cultura.

La aproximación sociolingüística al estudio de la enseñanza tiene sus orígenes en diversas disciplinas y de las contribuciones de éstas áreas ha sido posible describir los objetivos que persiguen las investigaciones situadas en esta línea: "Esta disciplina se ocupa de registrar y analizar la conducta humana en situaciones naturales, explorando lo que aprenden las personas a partir de, y a través de, la interacción con otros. En otras palabras, la investigación de la enseñanza como proceso lingüístico se ocupa de cómo las personas aprenden el lenguaje, de cómo aprenden a través del uso del lenguaje y de cómo aprende sobre el uso del lenguaje en situaciones educativas. Más concretamente, la investigación se ocupa de cómo funciona el lenguaje en las interacciones entre el profesor y los alumnos, entre los iguales y entre los niños y adultos en el aula, en el hogar y en la comunidad, actuando como soporte para la adquisición de otros tipos de conocimiento (Green, 1983 en Coll y Solé, *ibid.*, p. 330).

De este enfoque se deriva la idea de que el verdadero papel del profesor consiste en actuar de intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Un ejemplo son los estudios de Mercer (1995) y de Rojas -Drummond et al (1997) en los que se encontró que cuando los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje, sus alumnos se comportan entusiasta y efectivamente al encontrar maneras adecuadas para usar el lenguaje como medio para compartir y construir el conocimiento. Es el profesor quien determina en gran medida, con sus actuaciones, que la actividad del alumno sea más o menos constructiva, que se oriente en uno u otro sentido, y que finalmente genere unos determinados aprendizajes. Desde el punto de vista del análisis de la interacción profesor - alumno, esto implica dirigir los esfuerzos hacia la comprensión de cómo se ejerce la influencia educativa, de cómo el profesor consigue incidir sobre la actividad constructiva del alumno, promoviendo y orientándola, con el fin de ayudarlo a asimilar los contenidos escolares (Coll y Solé, *ibid*, p.322).

Es dentro del enfoque sociocultural como éstas interacciones tienen mejores posibilidades de ser estudiadas y comprendidas a cabalidad. Los planteamientos Vigotskyanos son el más claro exponente de las consecuencias que tiene, para el análisis de la interacción profesor - alumno, el hecho de situar la actividad constructiva del alumno en el entramado de las relaciones sociales e interpersonales en el que toma cuerpo. (Coll y Solé, *ibid*, p.323).

Retomando los conceptos de ZDA y ZDP, se verá cómo la influencia educativa, (incluida la que ejerce el profesor cuando "guía" o "colabora" con sus alumnos en el transcurso de las actividades escolares organizadas en torno a la realización de una tarea, la resolución de un problema o el aprendizaje de unos contenidos) puede ser promotora del desarrollo cuando consigue arrastrar al niño a través de la zona de desarrollo próximo convirtiendo este aprendizaje en desarrollo real (reconstrucción en el plano interpersonal). Desde el punto de vista del análisis de la interacción educativa, el problema va a consistir entonces en indagar cómo se produce este paso, cuando se produce, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico; o más exactamente en indagar "cómo la interacción social en el nivel de funcionamiento interpsicológico puede conducir a la resolución independiente de problemas en el nivel intrapsicológico" (Wertsch, 1979 en Coll y Solé, *ibid*, p. 324).

El ajuste de las intervenciones del adulto a las dificultades que encuentra el niño durante la resolución conjunta de la tarea parece ser un elemento determinante del impacto de la influencia educativa, de su capacidad para crear zonas de desarrollo próximo en la interacción que se establece entre ambos y de que el proceso de interiorización se produzca de forma fluida y sin rupturas. La metáfora del andamiaje sintetiza en buena medida éste ajuste, al significar el carácter necesario de las ayudas (andamios) que los agentes educativos prestan al aprendiz, y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran de forma progresiva a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cotas de autonomía y de control en el aprendizaje.

La idea básica de esta aproximación es que el aula configura un espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas cuyo respeto permite que los participantes, es decir, el profesor y los alumnos, puedan comunicarse y alcanzar los objetivos que se proponen. La peculiaridad de este espacio comunicativo salta a la vista cuando se analiza el habla

producida por los profesores y los alumnos en el aula y se constata la existencia de unas regularidades que no aparecen en otras situaciones de comunicación.

De manera externa al enfoque de la investigación sociocultural se han realizado numerosos programas educativos que buscan de manera explícita mejorar las habilidades de pensamiento de los niños. Aunque estos programas involucran a los maestros para que estos guíen a los niños en el uso de tipos específicos de diálogo y modelen para sus alumnos ciertos tipos de lenguaje, tales programas tienden a tratar al lenguaje como un vehículo para la representación del pensamiento, y no cuentan con bases en ninguna teoría psicológica establecida del desarrollo cognitivo o de la enseñanza - aprendizaje. Se han encontrado algunos efectos positivos de estos programas respecto a las habilidades de solución de problemas de los niños pero existe muy poca evidencia de la transferencia de estas estrategias a otros dominios del conocimiento o del incremento de las habilidades de razonamiento del individuo. (Mercer y Wegerif, 1999).

La existencia de unas "reglas educacionales básicas" en el habla del aula (según Edwards y Mercer, 1987) exige que los participantes las conozcan con el fin de poder intervenir y de poder organizar las actividades. Cuando no es así, si existen desconocimiento o malos entendidos, la comunicación se rompe, el proceso de negociación de significados en torno a lo que se hace y lo que se dice no se produce; el proceso de aprendizaje se bloquea, dado que no se genera una intersubjetividad en donde se puedan intercambiar los significados que cada uno de los participantes le atribuye al fenómeno común.

Los elementos identificados como esenciales en la construcción de los contextos de interacción en el aula son dos: la estructura de participación, que se refiere a lo que se espera que hagan el profesor y los alumnos en el transcurso de las actividades, y la estructura del contenido, que se refiere al contenido de la actividad escolar y a su organización. El profesor y los alumnos construyen conjuntamente ambas estructuras y su articulación (y con esto el contexto de interacción) a medida que transcurre la actividad (Coll y Solé, *ibid*, p.331).

La clave del análisis de la interacción profesor - alumno se encuentra por lo tanto, en comprender cómo se produce esta construcción conjunta y cómo, a través de ella, el profesor consigue andamiar el progreso de los alumnos.

Así, encontramos por una parte la actividad constructiva del alumno como factor determinante de la interacción y por otra, a la actividad del profesor y su capacidad para orientar y guiar la actividad del alumno hacia la realización de los aprendizajes escolares. Así entendida, la enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación, cuyo análisis implica necesariamente tener en cuenta el intrincado núcleo de relaciones que se establecen en el aula y las aportaciones de todos los participantes.

1. 4. 2 Estilos de interacción de los maestros

Los estilos de interacción de los maestros han sido estudiados desde muy diferentes aproximaciones teóricas, en éste mismo capítulo se han reseñado algunos de los que se conciben como ajenos a la perspectiva sociolingüística. Dentro del paradigma sociolingüístico se han realizado numerosas investigaciones relativas a las interacciones profesor - alumno, entre ellas están los trabajos de Mercer, Wegerif y Rojas - Drummond. En una de estas investigaciones se trabaja directamente con las estrategias de enseñanza de los profesores y el impacto que estas tienen en las habilidades de solución de problemas de sus pupilos, encontrando que los maestros que tienen un estilo de enseñanza más interactivo y de más diálogo y que fomentan el trabajo en equipo con los niños, son aquellos cuyos grupos obtuvieron mejores puntuaciones en las tareas de solución de problemas. Cuando los maestros son entrenados para usar el diálogo en el salón de clases con la intención de dar andamiaje al aprendizaje de los niños y para dar modelaje en las técnicas de solución de problemas y comprensión de textos, los niños se apropian de estas técnicas y se encuentran mejoras significativas en estas habilidades.

El habla en el aula, particularmente aquella en la que participan los profesores puede verse como una secuencia de interacciones IRF (Initiation, Response and Feedback) en la que los maestros plantean una pregunta, el alumno responde y se le brinda retroalimentación respecto a la calidad de su intervención (Sinclair y Coulthard, 1975, en Rojas - Drummond, Mercer y Dabrowsky, 1998). Estas no son las únicas interacciones que existen entre el alumno y su profesor, pero si se han encontrado en diferentes partes del mundo (Mercer, 1995, en Rojas - Drummond, Mercer y Dabrowsky, 1998).

Rojas - Drummond, Mercer y Dabrowsky (1998) reseñan que existen dos tipos de intercambios IRF, en "círculo" y en "espiral"; esta diferenciación se asocia con el hecho de que ambos tipos de intercambio tienen diferentes funciones pragmáticas y educativas. La función esencial del intercambio IRF en "círculo" es la de probar el conocimiento de los alumnos respecto a hechos específicos y retroalimentarlos acerca de la efectividad de su conocimiento, mientras que las "espirales" IRF comúnmente guían o dan andamiaje para el desarrollo del conocimiento y de la comprensión de los niños (Rojas - Drummond et al, Op.Cit).

A pesar de las críticas al paradigma de los estilos de enseñanza, podemos encontrar numerosos elementos rescatables e incluso congruentes con el modelo sociocultural. Si retomamos la importancia que Vigotsky le atribuye al lenguaje como instrumento de mediación, y las tres áreas en las que Kaplan y Kies sugieren entrenar a los maestros (El rol del maestro en el salón, habilidades y estrategias instruccionales, que incluyen a las habilidades de comunicación oral, y estilos de aprendizaje) encontraremos un vínculo dado por la importancia de trabajar para mejorar la comunicación oral de los maestros con miras a mejorar la comunicación que mantienen con sus alumnos y la mediación que por medio de ésta herramienta podrán realizar.

1. 4. 3 Estilos de interacción y su efecto en el aprendizaje de los alumnos

Al igual que las funciones del habla, que adquirimos a lo largo del desarrollo por medio de las interacciones con los adultos o expertos de nuestro entorno, nuestro aprendizaje esta

mediado por las interacciones con nuestros profesores. Como ya se mencionó, el papel del profesor en el proceso de enseñanza – aprendizaje es de suma importancia: un maestro nos presenta los contenidos culturales que la escuela nos destina y la manera en la que nos los presenta determinará en buena medida por la apropiación que hagamos de estos conocimientos, existe "una relación directa entre el comportamiento del profesor y los logros del alumno" (Bennett, 1982; en Montero, 1995, p.250).

En un estudio realizado con estudiantes que presentaban dificultades de aprendizaje, Judith Watson resalta el vínculo entre los estilos de los maestros y los resultados de los alumnos. Después de clasificar el habla de los maestros en seis categorías entrevistó a los maestros sobre éste punto, todos coincidieron en que sus estilos de enseñanza estaban determinados hasta cierto punto por determinados aspectos del aprendizaje de sus pupilos, ajustando su desempeño era como percibían mayores posibilidades de obtener mejores resultados con los alumnos (Watson, 1995).

No podemos desvincular los estilos de comunicación de los maestros de los estilos de aprendizaje de los alumnos, cabría preguntarnos ¿cuál fue primero?; sin embargo, resulta más interesante preguntarnos por el producto final de esta interacción que intentar buscar los orígenes de tales intercambios. Rojas – Drummond et al, (1998) señalan que el análisis de las estrategias de los maestros explica en parte el desarrollo de sus alumnos para resolver problemas de manera independiente, y en general le atribuyen más éxito a los profesores que emplean estilos de comunicación en espiral, aquellos que enriquecen las respuestas de sus alumnos y complementan sus propias respuestas en función de las expresiones del grupo.

Los estilos que los maestros manejan con respecto a la manera en la que interactúan con los niños no siempre son los que en teoría se considerarían como los más efectivos; sin embargo son susceptibles de ser modificados por medio del aprendizaje. Johnston, Tulbert, Sebastian, Devries, y Gompert (2000) trabajaron con la implementación de un modelo de enseñanza colaborativa en la que reconocen los desafíos de la tarea, pero también sus ganancias y citan a Welch y Sheridan (1985 en Johnston et al, Op.Cit): "Se han identificado cuatro retos que los educadores enfrentan cuando tratan de colaborar: barreras conceptuales, barreras pragmáticas, barreras actitudinales y barreras profesionales. Las barreras conceptuales se presentan cuando existen diferencias en la definición que los educadores hacen de sus roles. Las barreras pragmáticas son los desafíos que se presentan al intentar encontrar el tiempo y los recursos necesarios para trabajar juntos. Las barreras actitudinales se reflejan en el miedo a intentar algo nuevo. Y las barreras profesionales son las dificultades que resultan de la falta de preparación para colaborar o trabajar juntos como un equipo efectivo de solución de problemas".

Los estilos de aprendizaje y de enseñanza son parte de nuestro "maquillaje" personal, según Grasha y Yangerber-Hicks (Op.Cit), dado que resumen nuestras necesidades, emociones, motivos, creencias, y actitudes respecto a cómo enseñan y a cómo aprender. Por lo tanto, cualquier proceso instruccional que intente moldear la manera en la que aprendemos y enseñamos seguramente motivará y reforzará nuestros estilos preferidos, o creará presiones para que los modifiquemos. Pero como Johnston y sus colaboradores afirman: "A pesar de

estos retos, los educadores pueden trabajar exitosamente en grupo para desarrollar modelos y estrategias para enseñar a diversos aprendices” (Johnston et al, ibidem).

1. 4. 4 Formación de los maestros como profesionales reflexivos

En los apartados anteriores se ha resaltado la importancia que juegan los maestros en el proceso de enseñanza – aprendizaje, importancia determinada por su papel de mediadores del conocimiento: como Díaz Barriga y Hernández (1999, p.2) postulan: “La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos. α quienes proporcionarán una ayuda pedagógica ajustada a su competencia”.

Adicionalmente, se ha revisado que no siempre poseen las mejores herramientas para garantizar los resultados óptimos de este proceso, o si las poseen no saben como ponerlas en práctica. Así pues se hace necesario que, cualquiera que sea el programa en el que se les quiera incluir, se les capacite como a cualquier otro profesional para poder manejar tal programa; si tenemos claro el vínculo entre el pensamiento, el lenguaje y las interacciones sociales. se debe tener también presente el papel que el maestro puede jugar en ese proceso de desarrollo y también, el proceso de formación por el que debería pasar para que pueda asumir las responsabilidades que su papel le confiere en ese proceso. Como Gimeno (1991, p. 244) plantea: “Los profesores no están llamados a manejar variables aisladas, sino a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje”.

Siendo congruentes con la postura sociocultural, en general con la constructivista, la formación docente debe estar guiada por los mismos principios que se sugieren para otras enseñanzas. Se aboga por un trabajo colectivo, con un mínimo de profundidad en torno a los problemas educativos planteados, congruente con los resultados de la investigación educativa, donde colaboren didactas, especialistas en la materia, en procesos psicológicos y psicosociológicos, etc. Así, el papel de los formadores de docentes también implica que se les brinde a los maestros el ajuste de la ayuda pedagógica que sus avances determinen, para que estos asuman el rol de profesores constructivos y reflexivos, y puedan así realizar aportes relevantes para la solución de los problemas de su práctica (Díaz Barriga y Hernández, Op.Cit).

La capacitación de un maestro debe brindarle las experiencias necesarias para que este pueda manejar una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etc.) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir el paso de sus alumnos desde sus Zonas de Desarrollo Potencial hasta las de Desarrollo Real o Adquirido.

Todo lo anterior se ve favorecido brindando una formación que abarque tanto el plano conceptual como el reflexivo y el práctico. Un programa de formación docente que se configure en torno a estos tres ejes será el que en mayor medida asegure la pertinencia, aplicabilidad y permanencia de lo aprendido:

- Adquisición y profundización de un marco teórico – conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la adquisición de un aprendizaje significativo.

- Generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos.
- Reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente, con la intención de proporcionarle instrumentos de análisis de su quehacer, tanto a nivel de la organización escolar y curricular, como en el contexto del aula. (Díaz Barriga y Hernández, *ibidem*, p. 4 – 5).

Este último punto, la reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente, tiene una importancia particular, a tal grado, que algunos autores (Schön, 1992 o Stenhouse, 1972, en Díaz Barriga y Hernández, *ibid*) la incluyen en su definición de lo que es un buen profesor. Una formación docente eminentemente reflexiva para Schön (Op.cit, p.281) implicará la formación de un profesional reflexivo que: “esté atento a los patrones de los fenómenos, capacitado para describir lo que observa, dispuesto a proponer modelos atrevidos de la experiencia, y en ocasiones radicalmente simplificados, e ingenioso para idear pruebas de estos modelos compatibles con las limitaciones de una situación de la práctica”.

Para Schön, todo programa de formación reflexiva debería preparar a sus alumnos para que se enfrentaran a las limitaciones de sus contextos laborales:

“La reflexión sobre la reflexión en la acción de la práctica (la fenomenología de la práctica) debería introducirse en el prácticum a través del estudio de los contextos de trabajo de los profesionales. Y aquí una perspectiva constructivista es absolutamente decisiva ya que los fenómenos de la práctica en el mundo de las organizaciones están completamente determinados por los tipos de realidad que los individuos crean por sí mismos, aquellas maneras en que plantean y configuran sus mundos, y por lo que sucede cuando se produce el enfrentamiento con aquellos que poseen formas similares y diferentes de formular la realidad” (Schon, *ibidem*, p. 281).

Rosales (1990, p.134) resalta la importancia de la actividad reflexiva al señalar que: “mientras que la actividad rutinaria se puede asociar a la aceptación y seguimiento acrítricos de modelos, teorías, formas de pensar y actuar, la actividad reflexiva implica, por el contrario, un análisis del conocimiento y la experiencia a la luz de determinados principios o a través de la consideración de sus causas, de sus consecuencias.

Aplicadas a la práctica docente, estas ideas implican que los maestros superarán el papel de operarios que implementan sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que los coloca en el de profesionales reflexivos que rescaten su autonomía intelectual. Para lograr este cambio, se plantea la “experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial”, puesto que los estudiantes aprenden las formas de arte profesional mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así gracias a la mediación que ejercen sobre ellos otros “prácticos reflexivos” más experimentados (Díaz Barriga y Hernández, *ibid*).

Según Gimeno (1995, en Díaz Barriga y Hernández, *ibid*) los ámbitos prácticos fundamentales para el ejercicio de la reflexión son:

- a) El ámbito práctico metodológico
- b) El de los fines de la educación y la validez de los contenidos para alcanzarlos

- c) Las prácticas institucionales escolares
- d) Las prácticas extraescolares
- e) Las políticas educativas en general
- f) Las políticas generales y su relación con la educación

Y estas reflexiones pueden verse favorecidas con prácticas como talleres de trabajo y actividades en escenarios naturales, una buena tutoría, así como ciertas formas de interacción dialógica entre estudiantes y tutores.

Podemos postular una transmisión de los aprendizajes de los maestros a su práctica docente, buscándo fomentar esos mismos aprendizajes en sus alumnos. Como Schön (íbid) postula, el diálogo entre el docente y el alumno es condición básica para un aprendizaje práctico – reflexivo.

En conclusión, para la teoría sociocultural el profesor posee un papel de particular importancia ya que es concebido como un guía que debe apoyar al alumno hasta donde éste lo requiera; sin que sea necesario un acuerdo explícito, el profesor deberá estar atento al andamiaje que el alumno va necesitando en su desarrollo hacia la interiorización de las habilidades.

La concepción de los alumnos como entes autónomos que determinan el grado de ayuda que les brinda el profesor, es congruente con la idea de la construcción social del conocimiento y la naturaleza social del conocimiento individual. Los alumnos reinventan los conocimientos que su sociedad posee al construirlos dentro de sus esquemas conceptuales; en la medida en que estas reinenciones sean similares a las de su cultura, será que sus conocimientos serán calificados como más o menos adecuados a su contexto.

El papel del docente resulta complementario al de estos alumnos, actúa como un intermediario que ya ha re – construido los conocimientos de su cultura y que se los presenta al alumno para que estos los asimilen después de realizar su propia re – construcción.

Dentro de este proceso de re construcción conjunta de los conocimientos, las interacciones que los participantes mantengan serán determinantes para el resultado final del proceso; la participación tanto de los maestros como de los alumnos estará mediada por sus experiencias previas y por los esquemas que cada quien ha construido y que en ese momento deberán poner en común.

Un área de particular relevancia para el desarrollo de los procesos de aprendizaje en el aula es la de las interacciones entre maestros y alumnos, cada una de las cuales estará mediada por las experiencias previas de cada participante, las cuales conforman en buena medida los estilos de enseñanza del maestro y de aprendizaje del alumno y determinan hasta cierto punto el éxito y los productos de éste proceso.

Cada profesor tiene entre sus responsabilidades más importantes la de saber ajustar su ayuda a las necesidades de sus alumnos, la manera en la que efectuará estos ajustes

dependerá de su historia previa, de los estilos de interacción que ha interiorizado y que practica dentro de sus intercambios sociales.

Como ya se mencionó, los estilos de aprendizaje y de enseñanza son parte de nuestro “maquillaje” personal, están determinados por nuestras experiencias previas y son congruentes con nuestra personalidad; constituyen una manifestación común dentro de un escenario particular, dado que resumen nuestras necesidades, emociones, motivos, creencias, y actitudes respecto a temas tan específicos como la manera de enseñar y la de aprender. Por lo tanto, cualquier proceso instruccional que pretenda modificar la manera en la que cada individuo enseña y / o aprende seguramente motivará y reforzará los estilos preferidos, o creará presiones para que estos sean modificados, presiones a las que cada individuo responderá de acuerdo a su muy particular esquema mental.

1. 5: El programa CACSC y el proyecto de "La Quinta Dimensión"

La propuesta educativa en donde cristalizan todos los elementos teóricos reseñados en las secciones anteriores es el escenario de La Quinta Dimensión, en éste apartado se presentan los elementos que lo conforman y los personajes que lo integran.

1. 5. 1 Elementos teóricos

Una comunidad de aprendizaje esta formada por diversos miembros que incluyen a alumnos, maestros, e investigadores, quienes se involucran cotidianamente en actividades socioculturales a través de diversos artefactos, tales como el lenguaje, los libros y las computadoras, entre otros, para construir el conocimiento de manera conjunta. Históricamente, la teoría sociocultural se ha interesado por entender la dinámica de los procesos sociales, cognoscitivos y psicolingüísticos que se dan al interior de dichas comunidades de aprendizaje. Esta teoría se ha aplicado en el diseño de escenarios y programas educativos que permitan el óptimo funcionamiento de sus sistemas de actividad.

Dentro de estos programas se encuentra la propuesta educativa denominada la Quinta Dimensión, generada en los años ochenta por el Laboratorio de Cognición Humana Comparativa (LCHC) de la Universidad de California en San Diego, dirigido por el Dr. Michael Cole. Los programas de la Quinta Dimensión pretenden crear espacios de interacción y comunicación entre los diversos miembros de una comunidad de aprendizaje con fines de investigación básica y aplicada, relacionando a la Universidad con la comunidad local y centros educativos para promover el aprendizaje y desarrollo de todos los participantes en diversos ámbitos: cultural, social, emocional, cognoscitivo y psicolingüístico.

La propuesta de la "Quinta Dimensión" es un programa de actividades, por lo general de tipo extraescolar, dirigido especialmente a niños en edad escolar, aunque recientemente se ha ampliado su cobertura a todos los niveles escolares, desde niños hasta adultos. Dicho programa ha sido diseñado para promover el desarrollo general de habilidades sociales, académicas, psicolingüísticas e intelectuales (LCHC, 1994). Creada por investigadores del LCHC, la propuesta da importancia a la interacción social para promover el desarrollo y el aprendizaje. Al tomar parte en actividades socioculturales mediadas por diversos artefactos, en donde los educandos interactúan con adultos y compañeros más capaces, se crean zonas de desarrollo próximo. Aquí los niños tienen la posibilidad de practicar y hacerse expertos en algunas actividades básicas, cerrando la brecha entre su nivel de desarrollo actual y el potencial. En este ambiente, a los educandos se les guía por medio de demostraciones, preguntas dirigidas, modelamiento del comportamiento social e introduciendo diferentes perspectivas para la solución de problemas.

La mayoría de las actividades concretas de los niños se lleva a cabo en computadoras, esto es, a través de juegos educativos, programación simple y juegos de acción. Normalmente existe por lo menos una computadora acondicionada para telecomunicación por red, por medio de la cual los niños se comunican con otras Quintas Dimensiones y con la entidad virtual (creada especialmente para cada Quinta Dimensión) de "el Hechicero". Esto permite tanto el frecuente uso y el mejor desarrollo de habilidades de comunicación escrita como el

desarrollo de habilidades simbólicas y comunicativas relacionadas con el manejo de computadoras y telecomunicaciones.

En este sistema se incorporan juegos educativos por computadora o de mesa, que generalmente promueven que los niños se involucren en experiencias auténticas o propositivas, coherentes y significativas en las que no se separa el aprendizaje de la realidad, como Cole (ibid, p. 254) propone: "nos enfrentamos de inmediato con la necesidad de fundir el interés de los niños en jugar y en los juegos recreativos ... con nuestro interés en los juegos con valor educativo". En este contexto, los niños de la Quinta Dimensión, seleccionan tareas o juegos atractivos y emplean la computadora o los juegos de mesa para llevarlos a cabo. El componente lúdico es determinante en este ambiente ya que, a pesar de que es voluntario y placentero, al mismo tiempo se trata de actividades reglamentadas con dos aspectos esenciales que los niños deben aprender: la presencia de situaciones imaginarias y las reglas implícitas de funcionamiento en estos ambientes o microculturas. En este contexto, el juego puede servir como una actividad prototípica organizada por reglas compartidas y voluntariamente aceptadas dentro del cual cada quien puede ser motivado a aspirar a la excelencia y al dominio de las posibilidades inherentes a la actividad, que se pueden generalizar a otros dominios (Nicolopoulou y Cole, 1993).

Cole propone considerar a la Quinta Dimensión como un sistema cultural, dado que la cultura nace siempre que las personas toman parte en una actividad conjunta durante un período de tiempo (ibid, p.264). En vista de que se constituye como un sistema compartido por sus integrantes, cada nuevo participante debe integrarse y adoptar las prácticas y los elementos que le dan sentido a esta cultura particular. Este autor menciona dos indicadores del proceso de enculturación:

1. Una percepción más clara de las actividades que se llevan a cabo en el escenario. Aunque para un visitante casual las interacciones y tareas pudieran parecer caóticas, poco a poco van cobrando sentido y entendiendo la compleja red de intercambios y reglas que se establece; el caos percibido inicialmente se revela como un orden un poco más complejo que el que impera, por ejemplo, en una biblioteca; pero un orden al fin y al cabo. Esto se hace evidente tanto en las evaluaciones finales como en las notas de campo de algunos de los participantes que trabajaron con Cole (ibid, p.265).
2. Un cambio en la forma en que los artefactos de la Quinta Dimensión median las actividades de los estudiantes: Los participantes normalmente hacen referencia a artefactos fundamentales como el Mago, el laberinto, las tarjetas de actividad, etc. En las notas de campo analizadas por Cole, aparecen tres modos de interacción con estos artefactos:
 - a) Orientativo: La persona trata a los artefactos como "cosas en sí mismas".
 - b) Mediacional o Instrumental: El artefacto se incorpora como mediador en algún tipo de acción dirigida a una meta.
 - c) Reflexivo: Indica una forma particular de atención al trabajar con los artefactos. Entre estos tres patrones existe un cambio gradual a medida que los participantes se familiarizan con el sistema cultural.

La enculturación más completa en el sistema de la Quinta Dimensión, implica simultáneamente la adquisición de conocimiento, el cambio de las estructuras de rol y nuevas maneras de mediar las propias interacciones por los artefactos de los que la cultura permite disponer.

La propuesta de la Quinta Dimensión se ha adaptado y aplicado en diversos sitios, tipos de instituciones, poblaciones y culturas en varios países del mundo, principalmente en EUA, además de Rusia, Suecia, España y México (LCHC, 1994). Cada Quinta Dimensión mezcla varias clases destacadas de actividad –afiliación, iguales, educación y juego– pero la naturaleza de la cultura que surge de esta mezcla difiere; con todo, los resultados obtenidos hasta ahora han sido en general altamente satisfactorios, encontrándose efectos positivos significativos sobre el desarrollo intelectual y social de los niños, además de ganancias académicas importantes en áreas como la lectoescritura y las matemáticas (Blanton y cols. 1996). En estos estudios, los niños de la Quinta Dimensión adquirieron estrategias que posteriormente aplicaron en nuevos contextos escolares no directamente entrenados, y reflejados en un mayor rendimiento en áreas como la lectoescritura y las matemáticas.

Se puede constatar entonces, que los resultados de aplicar los procedimientos de la Quinta Dimensión resultan ser promisorios para enriquecer el desarrollo cognoscitivo, social, y psicolingüístico de los educandos, así como su rendimiento escolar en áreas clave. Sin embargo, los procedimientos de aplicación necesitan ser validados y adaptados a nuestras poblaciones mexicanas.

En México existe ya un antecedente pionero importante de aplicación del programa de Quinta Dimensión en Puebla, en una versión extraescolar. Este se ha aplicado tanto inicialmente, en una escuela privada bilingüe, como más recientemente con hijos de trabajadores universitarios dentro de las instalaciones de la Universidad de Puebla (BUAP). A partir de esta experiencia pionera, se planteó el presente proyecto para aportar nuevos datos de la aplicación sistemática de una propuesta de Quinta Dimensión en otras poblaciones mexicanas de escuelas primarias públicas. Por otro lado, casi todas las experiencias de aplicación de la Quinta Dimensión a nivel internacional hasta ahora han sido básicamente de tipo extra – escolar. Por lo tanto, antes de que en México este programa pueda ser adoptado de manera más amplia para funcionar escolarmente, necesita ser adaptado culturalmente y probado como parte integral de las actividades dentro de la escuela e involucrando directamente a los padres y docentes; la cooperación de estos últimos resulta tan relevante dado que la participación e integración de los maestros al proyecto en su conjunto es indispensable para favorecer la generalización de las habilidades aprendidas en el escenario de la Quinta Dimensión a otros escenarios.

En el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología de la UNAM, se ha creado en años recientes, una versión particular del programa de la Quinta Dimensión, vinculándola directamente al funcionamiento de la escuela primaria. Para ello, se ha modificado y adaptado culturalmente la propuesta original, ajustándola a los programas escolares vigentes.

1. 5. 2 Elementos prácticos

La propuesta educativa que el LCC maneja para el programa de la Quinta Dimensión, se ha llamado Proyecto CACSC (Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento) y busca fomentar la sustentabilidad del programa a largo plazo a través de la interacción de tres grandes agentes sociales: la Universidad, aportando estudiantes e

investigadores; la escuela primaria, por medio de la participación activa de sus alumnos, maestros y directivos; y la comunidad local, en la que los padres de familia y otros miembros realizan diversas actividades de apoyo.

Desde un punto de vista académico, el Proyecto CACSC tiene como objetivo el desarrollar habilidades sociales, cognoscitivas y psicolingüísticas en alumnos de primaria. Además, este programa promueve diversas habilidades de solución de problemas mediante el uso de computadoras, programas educativos, juegos y actividades diversas enmarcadas en un ambiente lúdico y significativo. Se pretende de esta forma, balancear actividades en las que los niños se involucren auténtica y voluntariamente, con aquellas actividades propuestas por los adultos, y que persiguen el logro de ciertos objetivos académicos y de desarrollo.

Esta propuesta educativa se alimenta de una línea de investigación básica y aplicada. En ella se persigue, primero, dar cuenta de los procesos de interacción y discurso mediante los cuales diversos miembros de una comunidad de aprendizaje construyen conjuntamente y se apropian de una serie de conocimientos. En segundo lugar, se busca evaluar empíricamente una versión escolarizada del programa de la Quinta Dimensión en escuelas oficiales de primaria. En tercer lugar, se pretende desarrollar en los alumnos diversos procesos culturales, sociales, cognoscitivos y psicolingüísticos relevantes a su desempeño como miembros de una comunidad tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Y, finalmente, se plantea proveer a estudiantes universitarios de un programa en el que puedan desarrollar habilidades de investigación básica y aplicada, así como obtener una formación sólida e integral en el campo profesional.

El proyecto educativo CACSC intenta así, ofrecer a escuelas primarias un ambiente rico en interacción y comunicación, aunado a un conjunto de materiales y procedimientos que facilitan la solución de problemas, el aprendizaje de habilidades de comunicación, la alfabetización funcional y el aprendizaje a través de contextos cotidianos y significativos. Este sistema, llevado a cabo por investigadores, estudiantes universitarios y por los propios docentes a lo largo de los diferentes ciclos escolares, pretende reforzar dichos procesos con actividades socioinstruccionales diversas. Estas actividades, al ser aplicadas complementariamente fuera del aula, pueden convertirse en una herramienta muy poderosa, capaz de producir resultados de largo alcance. Así, estas intervenciones, congruentes con los planteamientos de la modernización educativa, podrán funcionar como medida no sólo remedial, sino también preventiva de problemas potenciales en las áreas que involucran la interacción social, la comunicación, el uso funcional del lenguaje oral y escrito, así como la solución de problemas y el aprendizaje de diversos contenidos educativos. Asimismo, dichas propuestas podrían coadyuvar a mejorar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje que tiene lugar cotidianamente en las aulas de educación básica.

Los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto CACSC emanan de la corriente sociocultural. Al mismo tiempo, las influencias del programa educativo corresponden a diversas aportaciones congruentes con dicha corriente. Entre estas influencias se encuentran:

- a) El currículum de High Scope, retomando su ciclo básico de planeación – trabajo – recuerdo, el arreglo del salón de clase y el trabajo de grupos pequeños.

- b) El trabajo por proyectos integrales del currículum inglés, en el que existe un balance entre lo propuesto por el currículum y las iniciativas de los niños.
- c) El enfoque balanceado de alfabetización funcional, que combina la aproximación del lenguaje total o comunicativa – funcional, con la promoción de habilidades específicas de tipo psicolingüístico.
- d) El aprendizaje cooperativo que involucra la participación guiada, el andamiaje y la colaboración de expertos y novatos para lograr diversas metas de aprendizaje.
- e) Los estilos de interacción socioconstructiva que consisten en la construcción guiada del conocimiento a través del discurso y la creación de significados compartidos, así como de la promoción de diálogos socráticos y habla exploratoria.

Dentro de las estrategias de intervención utilizadas por investigadores y maestros en el Proyecto CACSC se encuentran: la motivación para el aprendizaje por medio de la metáfora mágica y las actividades funcionales; el tutelaje cognoscitivo que incluye el modelaje y la interacción entre expertos y novatos; el aprendizaje cooperativo; la construcción social del conocimiento que promueve los diálogos socráticos y el habla exploratoria; y la promoción de la reflexión metacognoscitiva.

En un nivel operativo, el programa se lleva a cabo en el aula de usos múltiples de una escuela primaria. El escenario se denomina Dorquidim (“La Tierra de la Quinta Dimensión”). Tiene un arreglo que consta de cuatro o más módulos, en los que los equipos de los niños realizan las actividades de cada sesión. En el ciclo escolar anterior se aplicó el programa organizando las actividades de acuerdo a cuatro áreas; cada una de las cuales estaba representada por un laberinto en el que se simbolizaba la trayectoria por la que transita el niño durante su proceso de apropiación de conocimientos. Durante este ciclo escolar, se trabajó con material nuevo (el programa “Pensando Juntos”) por lo que se elaboró una metáfora mágica propia para estas actividades, un nuevo laberinto que se incorporó a los cuatro ya existentes. Los laberintos están plasmados en una maqueta tridimensional que representa visualmente el mundo de Dorquidim y la trayectoria general que los niños siguen en su paso por cada laberinto. Esta maqueta sirve para introducir la metáfora mágica, que es uno de los elementos motivadores centrales.

En la metáfora mágica se plantea que Dorquidim es un país de la Quinta Dimensión al que sólo se puede tener acceso vía Internet. Ístari, el Ser Supremo de la Orden de Hechicería de la Quinta Dimensión. Este ser contactó al grupo de trabajo del LCC por medio del correo electrónico y nos pidió que nos comunicáramos con los alumnos de la escuela para que juntos podamos salvar a su país del avance de La Nada, que se nutre de la ignorancia de los habitantes de Dorquidim. Así, las cinco regiones del mundo de Dorquidim representan los cinco laberintos por los que los niños transitan para apropiarse del conocimiento alrededor de las áreas académicas de interés: solución de problemas, texto literario, texto comunicativo, texto expositivo y habilidades de comunicación (implementada durante este ciclo escolar).

Entre las características más importantes del personaje virtual de Ístari están su identidad como autor del reglamento de la Quinta Dimensión y el hecho de que fue él quien contactó a los investigadores de la universidad. Este contacto inicial se actualiza periódicamente por las cartas que los niños le envían ocasionalmente y las que él manda en respuesta a estos

reportes de actividades, listas de dudas, quejas y confidencias personales. La importancia de este elemento radica en el desplazamiento de cierto porcentaje de la autoridad que ejercen los adultos sobre los niños, las reglas existen y todos se comprometen a seguirlas, pero al ser impuestas desde fuera, permiten que los niños vean a los adultos un poco más cercanos a ellos.

Dentro del grupo que participa en las actividades de la Quinta Dimensión podemos encontrar a los investigadores, a los maestros y a los alumnos de estos últimos. Un rasgo interesante dentro de esta organización, común a los otros escenarios de la Quinta, es que el conocimiento cultural, la posición social y la edad no están relacionados de la misma manera que en otros escenarios. No es inusual que algún niño tenga más conocimiento de los programas de computadora que los propios maestros, lo cual genera una distribución heterogénea del conocimiento y la destreza; que en cierta manera podría afectar la distribución tradicional de la autoridad dentro del grupo, distribución a la que algunos de los maestros pueden llegar a atribuirle singular importancia (Cole, *ibid*).

CACSC está conformado por un mundo mágico y un mundo académico que se interrelacionan a través de los cinco laberintos que corresponden a regiones de Dorquidim en el mundo mágico y a áreas de conocimiento dentro del mundo académico. Al mismo tiempo, cada área contempla la elaboración por parte de los niños de ciertos proyectos y productos.

Mundo Mágico	Laberinto Académico	Producto
Bosque de Turquen	Área de Habilidades de Comunicación	Armadura
Laberinto de Osth Belegroth	Área de Solución de Problemas	Instructivo (Libro de Pistas)
La Ciudad de Gilangaril	Área de Texto Comunicativo	Boletín, periódico, cartas, telegramas.
El Río Fantástico	Área de Texto Narrativo	Libro de cuentos, leyendas, fábulas.
La Ciudad Amurallada	Área de Texto Expositivo	Póster, conferencias.

Tabla 1: Productos, elementos mágicos y académicos de cada laberinto

1. 5. 2. 1 Objetivos académicos

Aunque estos objetivos no siempre son explicitados con los niños, orientan todas las actividades de los laberintos y son bien conocidos tanto por los maestros como por el equipo de psicólogos. Las metáforas mágicas fueron creadas en función de estos objetivos y se traducen en misiones y hazañas que los niños realizan y que van dando cuenta de las metas de cada laberinto, tanto académicas como mágicas.

▪ Bosque de Turquen:

1. Promover el uso de estrategias que fomenten en los alumnos formas de comunicación más efectivas.

▪ **Laberinto de Ost – Belegroth:**

1. Que los alumnos identifiquen el esquema general de solución de problemas.
2. Que los alumnos apliquen las estrategias de solución de problemas a situaciones de pensamiento lógico y de interacción social.

▪ **Ciudad de Gilangaril:**

1. Que los alumnos lleven a cabo un uso funcional del lenguaje escrito, enfatizando la importancia del mismo como un medio para comunicar nuestras ideas.

▪ **Río Fantástico:**

1. Que los alumnos conozcan los diversos tipos de textos literarios, para elaborar un cuento, así como otros géneros literarios (fábulas, leyendas, poemas, obras de teatro, etc.)
2. Que los alumnos desarrollen habilidades específicas para:
 - Recrearse en la lectura de diversos textos literarios y en particular narrativos (cuentos)
 - Identificar los elementos de la superestructura de los textos literarios.
 - Redactar un cuento, entre otros tipos de textos literarios.
 - Organizar la información con base en la superestructura correspondiente a cada género, incluyendo los elementos de enlace y cuidando la ortografía y la redacción.

▪ **La ciudad amurallada:**

1. Que los alumnos ejerciten estrategias de solución de problemas al investigar un tema y elaborar un cartel y una conferencia.
2. Que los alumnos desarrollen habilidades específicas para:
 - Leer y obtener información de textos específicos
 - Resumir y organizar la información sobre un tema
 - Redactar textos expositivos
 - Hacer carteles
 - Hacer conferencias
 - Hacer exposiciones en público.

1. 5. 2. 2 Metáfora mágica

La metáfora mágica de cada uno de los laberintos está relacionada con la metáfora de Dorquidim, pero incorpora elementos particulares que los distinguen entre sí.

▪ **Bosque de Turquen (Poder del Habla):**

En la parte baja de Dorquidim, antes de entrar al Laberinto subterráneo de Ost – Belegroth, se encuentra un bosque llamado Turquen, que es tan poco conocido que la Nada no ha podido entrar ahí; sin embargo, hay que estar atentos por si acaso llegara a aparecer. La Nada tiene otros seres de la oscuridad y hay algunos que no tienen ninguna forma; ellos se caracterizan porque tienen diferentes formas de hablar; o sea que no se les entiende porque gritan mucho, hablan atropelladamente y discuten mucho, parece como si hablaran otro lenguaje. Ístari nos aconseja que los combatamos resolviendo diez retos que nos dotarán de una armadura para enfrentar a estos seres de la oscuridad, ya que corremos el riesgo de

confundirnos con ellos y entonces transformarnos en “Nadinos”, que son los ciudadanos de la Nada.

Para no formar parte de la Nada tenemos que andar con mucho cuidado porque en este bosque hay trampas y escondites que nos han puesto para que pertenezcamos a ellos. Cada que cumplamos las metas de cada hazaña podremos añadir una pieza nueva a nuestra armadura, y ya que la tengamos completa, podremos entrar al laberinto subterráneo donde correremos otras aventuras al lado de Istari. Por cierto, Turquen significa “Poder del habla”

▪ Ost – Belegroth (La Fortaleza del Poder Enterrado):

Osth Belegroth es el antiguo laberinto de Dorquidim, se encuentra enterrado bajo los gigantescos peñascos montañosos del noreste. En los pasadizos y salones abovedados de esta fortaleza los antiguos magos, cazadores y guerreros de Dorquidim se entrenaban en el importante arte de “La Solución de Problemas”. Es aquí donde se encuentran los juegos y acertijos más difíciles de resolver de toda la Quinta Dimensión. Para entrar al laberinto es necesario portar la armadura de los aventureros para poder abrir el portal de Ost – Belegroth, accionando las siete llaves (que vistas todas juntas en la secuencia correcta forman el esquema de siete pasos para la solución de problemas), y entrevistándose con la esfinge.

▪ Ciudad de Gilangaril (Estrella de Acero Irradiante):

Es una ciudad de metal en forma de estrella que alguna vez fue la ciudad más importante de Dorquidim. Era una ciudad en la que, por medio de las telecomunicaciones y de una gran antena, se transmitían todos los conocimientos nuevos y antiguos hasta los confines de la Quinta Dimensión. De esta forma mantenían un campo de fuerza (de conocimiento) que dispersaba y alejaba a La Nada.

Un día, los Alebrijes se metieron a la ciudad y se pusieron a jugar con las máquinas que hacían funcionar la antena por lo que descompusieron todo. El campo de fuerza dejó de existir y las personas tuvieron que refugiarse en las ruinas de una ciudad amurallada medieval. Ahora Gilangaril esta abandonada y sin funcionar; los únicos seres que la habitan son los Elementales, que tienen la esperanza de que algún día la ciudad pueda recuperar sus funciones de comunicación.

▪ Kuivie Fallas (el Río Fantástico):

El Río Fantástico fluye desde las profundidades de Ost – Belegroth hasta desembocar en el mar profundo que se pierde en los confines de la Quinta Dimensión. En su largo recorrido forma el Lago de Fuego, entre cuyas islas habita el dragón Glaurung; también abastece de agua tanto a Minas Turquëntar como a Gilangaril. A lo largo de este río se libraron, en las eras antiguas, batallas y aventuras, por lo que todavía podemos encontrar algunos tesoros perdidos cerca de sus islas. El cartógrafo que vive a las orillas del río tiene los mapas para encontrar algunos de ellos, como el cofre que contiene los cuentos perdidos.

▪ **Minas Túrquentar (La ciudad amurallada):**

Quienes huyeron de Gilangaril se refugiaron en las ruinas medievales de la antiquísima ciudad amurallada Minas Túrquentar (La Torre del habla noble). Es aquí donde los científicos de Gilangaril tomaron el aspecto de personas comunes, como dueños de tiendas: el Astrónomo vende cristales y lentes, la Bióloga trabaja como curandera.

Para no tentar la curiosidad de los Alebrijes y evitar más problemas, los Sabios han construido una complicada red de pasadizos subterráneos que llevan a sus laboratorios secretos, en donde ellos continúan con sus investigaciones. En el sótano bajo la gran torre de la fortaleza reunieron todos sus libros para formar una biblioteca. Cuando alguno de ellos termina una investigación sube a la torre y la expone desde lo alto a los demás habitantes de la ciudad, para mantener vivo el conocimiento y así alejar a La Nada. Subir a la torre a exponer un tema es un gran honor, ya que no todos llegan tan fácilmente a la cumbre; además de que esto crea un nuevo campo de fuerza, como lo hacía la antena de Gilangaril, alrededor de la ciudad.

1. 5. 3 Los integrantes de la comunidad de aprendizaje

Como ya se mencionó, en este escenario de la Quinta Dimensión participan tres actores principales:

- 1) La universidad (investigadores, profesores, estudiantes de licenciatura y de posgrado)
- 2) Los padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad más amplia.
- 3) La institución educativa (directores, maestros y alumnos)

- **Los universitarios:**

Además de proveer buena parte de los recursos materiales que el proyecto necesita, la universidad también se ha convertido en la principal fuente de recursos humanos; todos los integrantes del equipo de investigación han estado vinculados a la UNAM, ya sea como investigadores o como estudiantes de licenciatura o de posgrado. Desde el ciclo 1998 – 1999 la propuesta educativa se orientó a proveer a estudiantes universitarios de un programa en el que pudieran desarrollar habilidades de investigación básica y aplicada, así como obtener una formación sólida e integral en el campo profesional, como parte de su formación curricular. Yo misma me integré a la investigación durante ese ciclo, gracias a la posibilidad que se les ofreció a los estudiantes del Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA) de la Facultad de Psicología de la UNAM, de acreditar prácticas escolares en el escenario.

Con la incorporación y el entrenamiento de nuevos estudiantes y personal académico dentro del programa CACSC ha permitido darle continuidad al proyecto; esta incorporación también les brindó a los participantes la oportunidad de desarrollar habilidades profesionales mediante un aprendizaje contextualizado, en un escenario donde se realiza el ejercicio profesional mediante la vinculación teoría – práctica. La formación profesional en el escenario de trabajo puede dividirse en dos grandes áreas: la formación conceptual y metodológica, y la formación práctica profesional. Cubierta por medio de seminarios y talleres, la formación conceptual brindó el sustento necesario para realizar las actividades que constituyeron la formación práctica profesional.

Al estar integrado tanto por alumnos de licenciatura como de posgrado, este grupo también pone en práctica las nociones de expertos y novatos, en la que el aprendizaje va más allá de la exposición de temas, enriqueciéndose por medio de las interacciones y de las tareas conjuntas.

- La comunidad:

Tanto la escuela como el resto de la colonia fueron construidas en terrenos que originalmente fueron ejidales; sin embargo, su cercanía con importantes vías de comunicación (Periférico) ha favorecido el proceso de urbanización. Con todo, conserva muchos aspectos de su estructura social original como la celebración de fiestas religiosas, la convivencia entre familias y generaciones, así como la conformación de vecindades, etc. Esta cercanía con las vías de comunicación antes señaladas también hace posible su colindancia con centros comerciales y áreas habitacionales propias de estratos socioeconómicos más elevados. (Fernández, Op.Cit.).

Las familias de los niños que asisten a esta escuela, viven, en su mayoría, alrededor de la misma. Muchos de los familiares, e incluso algunos de los mismos padres, asistieron a ella cuando cursaron la educación primaria.

El nivel socioeconómico de las familias de los niños que participan en el Programa es de bajos recursos, ya que el ingreso familiar mensual oscila, en la gran mayoría de los casos, en el rango de 1 a 3 salarios mínimos, siendo sólo el padre quien principalmente aporta al ingreso familiar. Con respecto al nivel de escolaridad de los padres y madres, la mayoría de ellos cuenta con estudios máximos de primaria y/o secundaria. (Rojas - Drummond, en prensa).

- Los maestros:

Los profesores que participan en el programa son egresados de la Normal Básica y algunos cuentan con otros estudios universitarios. Su incorporación a la docencia se dio desde que eran muy jóvenes y en promedio tienen una antigüedad de 16 años en la escuela "General Felipe Angeles", sitio en el cual se desarrolla nuestra Quinta Dimensión. Asimismo, han impartido sus cursos en los grados 4º, 5º y 6º durante los últimos cinco años.

El 90% de estos maestros desempeñan doble jornada en el sistema educativo. Esto significa que trabajan 40 horas semanales directamente frente a grupo, lo cual implica que el resto de las funciones indispensables para un adecuado desempeño docente (preparación de clase, planeación, evaluación, superación y actualización, entre otras actividades) se desarrollan en tiempos extraordinarios de trabajo. Sus salarios se encuentran regidos por una misma contratación colectiva, por lo que las variables de antigüedad y superación modifican los montos personales; no obstante, la mayor diferencia esta dada por el ingreso o no al programa denominado Carrera Magisterial, el cual fue instrumentado por el gobierno federal en 1992, para promover y estimular económicamente a los profesores a través de sus servicios, actualización y trayectoria académica. A pesar de ello, los maestros no encuentran satisfactoria la remuneración económica a su trabajo, ni el reconocimiento social a su desempeño laboral. (Rojas - Drummond, en prensa)

Todos ellos son casados, con edad promedio de 42 años. La estructura familiar en la que viven es predominante nuclear, en la cual la responsabilidad familiar inmediata y la convivencia cotidiana son básicamente con su pareja y/o con sus hijos (un máximo de 3 hijos en promedio).

Desde su creación, el programa CACSC ha buscado la integración de los maestros dentro de la comunidad de aprendizaje que enmarca a los proyectos que se desarrollan dentro de él. Tomando en cuenta la anterior caracterización, diremos que la participación de los maestros dentro del Programa La Quinta Dimensión será voluntaria, a partir de una invitación expresa del equipo de investigación a cargo.

Algunos de los maestros ya han participado con anterioridad en investigaciones previas relacionadas con la promoción del uso funcional de la lengua, en donde se apoyaba su práctica docente a través de experiencias que enriquecían su labor en el aula. Este antecedente ha permitido que los maestros estén sensibilizados y participen espontáneamente dentro del programa de formación. Por medio de su participación en seminarios promovidos por el proyecto, se les brindaron elementos conceptuales que le dan base a las actividades que se reseñan en esta tesis.

Desde la perspectiva que fundamenta al proyecto CACSC, la formación de los docentes no puede abordarse en un plano individual ya que esta versión simplista no trasciende; por el contrario, se pretende un trabajo colectivo, en donde se aborde la problemática de la práctica educativa, la generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente y la reflexión crítica en y sobre su práctica docente.

En ciclos escolares anteriores, los maestros fueron invitados a asistir junto con sus grupos a las actividades del escenario; sin embargo, su papel se limitaba al de observadores o participantes eventuales. Investigaciones previas realizadas dentro del programa CACSC, señalan la necesidad de trabajar las habilidades docentes del maestro dentro del programa, como Fernández (ibid, p.163) señala: "De poco sirve que durante una hora a la semana se entrenen habilidades en forma cooperativa, si el resto de las actividades en clase se desarrollan en forma individual y competitiva, bajo el estilo directivo del maestro".

Al inicio del ciclo escolar 99 - 00, se les invitó a participar en el programa, comunicándoles que las actividades con su grupo serían dirigidas por ellos; después de que participaron en las primeras sesiones del taller en el que se les presentó el material, manifestaron su interés por introducir modificaciones, interés que fue retomado al incorporar sus sugerencias a los materiales. Las reuniones en las que cada maestro revisaba la siguiente lección junto con un miembro del equipo de investigación, junto con las sesiones del taller de inducción (que continuaron a lo largo de la aplicación del programa) brindaron una perspectiva más amplia sobre las actividades de la Quinta Dimensión y sobre el programa de actividades que se aplicó durante ese ciclo: "Pensando Juntos".

Metodología

2.1 Pregunta de investigación

¿Cómo se dio el proceso de apropiación de los maestros de un programa de innovación educativa para promover habilidades de comunicación en sus educandos?.

2.2. Objetivo

- Describir el proceso de apropiación por el que pasarán los maestros mientras se aplica el programa "Pensando Juntos".
- Documentar los cambios que dos de los maestros participantes presenten.

2.3 Variables

V.I. Implantación de un programa a los maestros para que ellos promuevan habilidades de comunicación en sus educandos.

V.D. Cambios en los estilos de interacción de los maestros medidos a través de la observación de sus interacciones con los alumnos.

2.4 Hipótesis conceptual

Los procesos de enseñanza y aprendizaje (a cualquier edad) están mediados por la interacción que el aprendiz sostiene con otras personas (tanto aprendices como expertos); el uso que cada individuo haga del lenguaje determinará en buena medida la calidad de sus razonamientos posteriores, al igual que otros procesos cognitivos, el del lenguaje puede ser aprendido y perfeccionado en la relación con otras personas. Se ha demostrado la importancia que los estilos de comunicación de los maestros tienen en el aprendizaje de los alumnos, por lo tanto, trabajar con los maestros las habilidades de comunicación por medio de un programa específicamente diseñado para ello, generará resultados positivos con sus estudiantes.

2.5 Muestra

- Sujetos:

En el Programa de La Quinta Dimensión se encuentran participando 5 maestros (1 profesora y 4 profesores) los cuales tienen a su cargo los grupos de niños que asisten al Programa. Del grupo de maestros participantes se realizó un muestreo no probabilístico, selección basada en criterios: Dos maestros de los tres últimos grados de primaria, egresados de la Escuela Normal Superior, con al menos 5 años de experiencia, que trabajen en la escuela donde se implementará el programa y que acepten participar en él; todos los maestros recibieron los mismos apoyos durante su participación en el programa, pero en el presente trabajo únicamente se documentará la participación de dos de ellos. Uno de los maestros, Mauricio, impartía clases en el quinto grado; el segundo, Ernesto, al sexto. Es importante mencionar que los nombres de los maestros han sido modificados para respetar su privacidad.¹

¹ Código Ético del Psicólogo, Art. 36: Deberá respetarse el derecho del individuo a su intimidad, para lo que se tomarán las debidas precauciones. Por tanto se garantizará el anonimato de lo sujetos y la confidencialidad de la información obtenida de ellos. (Brugmann, et al. 1984).

Cabe señalar que los maestros ya habían participado con anterioridad en investigaciones previas, dentro del mismo programa CACSC. Los maestros que fueron invitados a participar en el programa pueden o no haber participado en las actividades anteriores del proyecto, esto no será requisito que condicione su incorporación; aquellos que ya tienen experiencia dentro de él, la han adquirido por medio de su participación en investigaciones previas relacionadas con la promoción del uso funcional de la lengua, en las que se apoyaba su práctica docente a través de experiencias que enriquecían la forma de conducción del proceso enseñanza - aprendizaje dentro del aula, por lo que podemos esperar que estén sensibilizados al respecto. (Rojas - Drummond, 1998)

-Escenario:

La escuela donde se implementó el programa fue escogida por conveniencia, ya que la SEP autorizó que la investigación se llevara a cabo ahí; además, se cuenta con una trayectoria de investigación en éste escenario de varios años, tanto con el proyecto de la Quinta Dimensión, como con investigaciones relativas al uso funcional del lenguaje. La escuela "General Felipe Ángeles", es el sitio de nuestro escenario; se encuentra en la delegación Tlalpan, dentro de la colonia Isidro Fabela, al sur de la Ciudad de México.

2.6 Materiales

El programa TRAC, diseñado por Wegerif, Mercer y Dawes (1999) tiene como objetivo principal favorecer en los niños, el desarrollo de la conciencia relativa al uso que hacen del habla para las actividades en grupo, y fomentar el uso del habla exploratoria. Consta de 10 lecciones que comparten un esquema de trabajo que incluye actividades dirigidas por el maestro y también actividades de trabajo por equipos. Cada una está diseñada para tener una duración de una hora (cuando menos) y se centra en una o más de las reglas base del habla exploratoria.

Las lecciones comienzan cuando se comparte con todo el grupo la meta principal de las actividades del día, después el maestro explica las actividades, se realizan en equipos y posteriormente cada equipo comparte ante todo el grupo sus hallazgos; finalmente, entre todo el grupo se evalúan las actividades del día para verificar que se hallan cumplido las metas enunciadas al principio de la lección. Uno de los aspectos más importantes de las Lecciones de Habla es que cuando cada lección comienza, el maestro explica las metas de esa lección a los niños. Esto ayuda a establecer un propósito común para cada actividad, y mantiene la atención sobre todo en el habla. Cualquier actividad de lectura, escritura o dibujo que se realice es incidental; los niños deben de saber que tienen que concentrar todos sus esfuerzos en la forma en la que hablan unos con otros.

La estructura de las lecciones es similar a la que Cooper (1990, en Barrios, 1992) sugiere para los procesos de enseñanza:

- 1) La comunicación a los alumnos de lo que van a aprender, promoviendo el recuerdo de experiencias y conocimientos previos relacionados con la lección.
- 2) Modelamiento por parte del docente, mediante la que se les muestre a los alumnos la manera en la que podrán implementar una habilidad determinada y verbalizar el razonamiento que se presentó.

- 3) Promoción de la práctica guiada del alumno, en la que el facilitador le de retroalimentación a los novatos, acerca de lo correcto o incorrecto de su desempeño, y llame su atención hacia la habilidad que se esta trabajando.
- 4) Resumen de la actividad, en donde el experto motive a los novatos para que verbalicen lo que han aprendido y la manera en la que pueden emplearlo en otros ambientes. Lo cual implica una reflexión sobre el contenido de aprendizaje, su empleo y los avances del alumno (metacognición).

El programa "Pensando Juntos" comparte con el TRAC todos los elementos mencionados, la estructura, la disposición de los equipos, el rol del maestro, etc. Pero además incorpora elementos del proyecto de la Quinta Dimensión, que se ha trabajado desde hace dos años dentro de la escuela en donde se llevará a cabo la investigación. Los elementos incluidos son sobre todo, de tipo lúdicos; la metáfora mágica de la Quinta Dimensión ha demostrado tener mucha influencia en la motivación que los niños sienten hacia las actividades del programa, y se considera que el incorporarla al programa proveerá además de un sentido de continuidad, necesario tanto para los maestros como para los niños que ya han participado en el programa.

Las primeras lecciones trabajan con habilidades como la de escuchar, compartir información y cooperar, mientras que las posteriores motivan a los niños a expresar argumentos críticos en contra y a favor de distintos casos hipotéticos. Después de las primeras tres lecciones, el grupo tiene la oportunidad de crear sus propias reglas base; esta actividad es dirigida por el maestro y da como resultado una lista única y propia de cada grupo, pero que comparte, gracias a la guía del docente, con las otras listas las ideas centrales de las reglas base del habla exploratoria. Esta última actividad reviste particular importancia dado que cuando el grupo genera su propia lista de reglas también genera un sentido de responsabilidad conjunta hacia ellas, puesto que se conforman basándose en las aportaciones, discusiones y omisiones de todos los niños.

En todas las lecciones se les dan a los niños oportunidades para practicar la discusión de ideas alternativas, pedir y ofrecer razones que fundamenten sus opiniones, y asegurarse de que todos los miembros del grupo pueden expresarse. Se emplean algunas actividades de grupo diseñadas para computadora, pero sobre todo se trabaja con materiales de lecto escritura. En la siguiente tabla se incluye la meta del programa y las de cada una de las lecciones. En el anexo 1 se incluye la clave de las piezas de la armadura correspondientes a cada lección y una copia de todo el material de una lección.

Pensando Juntos	
Objetivo: Mejorar el uso del lenguaje de los niños para pensar crítica y constructivamente	
Lección	Meta
1: "Hablemos sobre qué es conversar"	<p>Hazaña Oro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar en los niños la conciencia sobre cómo hablan - Introducir algunas palabras para describir modos de hablar y propiciar que los niños las practiquen usándolas.
2: "Conversando en equipos"	<p>Hazaña Plata</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que los niños comiencen a trabajar juntos en sus "grupos de habla" y se establezca cohesión en el grupo. - Ayudar a los niños a que practiquen "tomar turnos" para hablar.

3: "Definiendo las Reglas base para conversar"	Hazaña Bronce - Motivar a los niños para que pidan y den razones que apoyen sus opiniones y sugerencias. - Decidir en grupo una lista de las reglas básicas necesarias para hablar.
4: "Encontrando un hogar para los perros"	Hazaña Latón - Permitir que los niños practiquen usando sus reglas base de habla
5: "La elección de Susana"	Hazaña Níquel - Aplicar las reglas base a una actividad relacionada con el civismo
6: "Discutiendo un problema"	Hazaña Aluminio - Aplicar las reglas base mientras se intenta resolver un dilema moral - Darle a los niños la oportunidad de practicar la toma conjunta de decisiones y la presentación de sus ideas como grupo.
7: "Juego de las ratas de agua"	Hazaña Hierro - Motivar el pensamiento crítico y el razonamiento de los niños - Darle a los niños la oportunidad de practicar tomar decisiones conjuntas y presentar sus ideas como grupo.
8: "Planeando la ciudad"	Hazaña Platino - Desarrollar la habilidad de los niños para dar instrucciones claras y actuar de acuerdo a ellas. - Fomentar las decisiones conjuntas usando las Reglas base
9: "Una prueba exacta"	Hazaña Cobre - Permitir que los niños platicuen juntos para definir una hipótesis, un plan y una "prueba exacta" para investigarla. - Proporcionar a los niños práctica en la toma de decisiones conjuntas y en la presentación de ideas como grupo.
10: "Leyendo por información"	Hazaña Acero - Alentar a los niños a utilizar las reglas base para discutir un texto escrito. - Desarrollar la habilidad de los niños para leer buscando el significado.

Tabla 2: Metas, título y hazañas de cada una de las lecciones de "Pensando Juntos"

2.7 Diseño

Se trabajó con un diseño longitudinal que, a lo largo de un ciclo escolar, integró las siguientes etapas:

- 1) Diseño de los materiales
- 2) Implementación del Programa
 - 2.1) Taller de inducción
 - 2.2) Aplicación del programa:
 - 2.3) Entrevista final
 - 2.4) Sesión de Cierre
- 3) Análisis de datos

Autores como Fetterman, (1989) plantean que un trabajo etnográfico requiere de un periodo de entre seis meses y dos años de trabajo de campo, por lo que consideramos que el periodo planeado para la presente investigación permitió obtener datos suficientes como para poder establecer conclusiones significativas.

1) Diseño de los materiales:

En esta fase, los integrantes del LCC trabajaron con las lecciones del programa TRAC (Talk, Reasoning and Computers) diseñado por Wegerif, Mercer y Dawes (1999). A partir de estos materiales, se realizó una traducción del inglés al español de todo el programa; posteriormente, cada una de las lecciones fue adaptada, para los fines de la presente investigación, respecto a dos temas: el entorno cultural de nuestro país y el entorno mágico del programa de la Quinta Dimensión. Con relación al primero de estos temas, los elementos culturales, se deben tomar en cuenta todos aquellos términos o conceptos que la traducción de un idioma a otro no logre equiparar. Los elementos mágicos de la Quinta Dimensión son otro elemento a considerar dado que es el proyecto que se ha trabajado en la escuela en los últimos años y tanto los niños como los maestros están familiarizados con él; adicionalmente, posee elementos lúdicos que juegan un importante papel como motivadores, añadiéndoles a las lecciones un atractivo que condiciona en cierta medida el trabajo de los niños.

Cada uno de los miembros del LCC fue responsable de la adaptación de una de las lecciones; posteriormente, en sesiones de grupo, se les hicieron los cambios decididos por consenso, aquellos que favorecían que las lecciones mantuvieran su unidad y la identidad que el marco general del programa les confiere. Aunque en un principio podría parecer que se aplicarán las mismas lecciones que Wegerif, Mercer y Dawes diseñaron, después de revisar todas las modificaciones por las que pasarán, queda claro que se constituyen en un programa nuevo, que a pesar de los elementos que comparte con el original (TRAC), se hace acreedor a un nuevo nombre; se eligió el de "Pensando Juntos", dado que sintetiza la idea del trabajo en grupo como mediador del trabajo individual y del desarrollo de las habilidades de pensamiento por este medio.

2) Implementación del Programa

2.1) Taller de inducción:

Antes de realizar éste taller se invitó a los maestros de cuarto, quinto y sexto grado a participar dentro del programa. Como ya se mencionó, en esta escuela se ha trabajado en años anteriores con otros programas relacionados con el enfoque sociocultural; era de esperar que los maestros que estuvieron involucrados en ellos aceptaran participar en éste aunque también se abrió la convocatoria a maestros que a pesar de no haber participado anteriormente pudieran haber estado interesados en éste proyecto.

Para los que aceptaron, se diseñó el taller, que tuvo una duración de 5 sesiones, cada una de 3 horas y media; tuvo lugar en el aula de la escuela en donde se realizaron las actividades del programa "Pensando Juntos" adaptado por el LCC a partir del programa TRAC diseñado por Wegerif, Mercer Dawes (1999). Conviene recalcar la importancia dada a la generación y mantenimiento de un buen canal de comunicación con los maestros (en primer lugar), pero también con la administración escolar, ya que es ésta última instancia la que autorizará los momentos que los maestros puedan dedicarle al taller; dado que antes de efectuar la sesión se necesita autorizar el día libre para los grupos de los maestros y notificar de este hecho a la dirección. Se acordaron las fechas indicadas con la dirección del plantel y posteriormente se repartieron circulares a los participantes, para confirmar la realización de las sesiones.

Durante las sesiones, los psicólogos participantes expusieron los elementos teóricos más relevantes del programa y las actividades, contextualizándolas dentro del ambiente escolar. Se trabajaron también con prácticas en el Habla Exploratoria con los maestros, modelando y dando retroalimentación sobre las habilidades actuales y sobre las áreas en las que deben trabajar más para perfeccionarlas durante tres sesiones; para estas prácticas se emplearon actividades similares a las que incluye el programa.

Ya iniciada la fase de aplicación del programa se organizaron dos sesiones más para reflexionar acerca de las lecciones que ya se habían aplicado y en los cambios que podrían hacerse en las próximas, respecto a los materiales y al desempeño de los participantes. Estas sesiones resultaron particularmente importantes ya que durante ellas, los maestros tuvieron la oportunidad de aportar sugerencias que permitan la mayor adecuación posible de los materiales de "Pensando Juntos" a su contexto de trabajo; como ya se mencionó, los materiales pasarán por un proceso de adaptación desde antes de las sesiones, pero en la medida en que los maestros los sientan más cercanos a sus experiencias cotidianas y se conciben como co - autores de las lecciones podíamos esperar que el proceso de apropiación se facilite.

2.2) Aplicación del programa:

Después de que el maestro ya estuvo familiarizado con ellas, condujo las diez lecciones del programa "Pensando Juntos" en el escenario del LCC. Durante estas sesiones también participó un psicólogo que brindó apoyo en la medida en que el propio maestro lo solicitaba durante la lección, complementando sus explicaciones o revisando la puesta en práctica de las actividades; junto con este psicólogo el maestro revisó las lecciones antes de trabajarlas con los niños y posteriormente era él quien le brindaba retroalimentación sobre su desempeño. Durante las revisiones de las lecciones, el maestro planteaba las modificaciones que consideraba pertinentes y junto con el psicólogo se acordaba la mejor manera de implementarlas si esto era posible.

Aunque se le permitía al maestro planear las fechas en las que trabajó las diez lecciones que componen al programa con sus alumnos, se le asignaron días de la semana específicos para que no se traslapen sus sesiones con las de otro profesor; dado que el espacio con el que se cuenta únicamente puede alojar a un grupo y las actividades tendrán lugar en el salón del LCC. Los alumnos de cada maestro asistieron junto con él al escenario para realizar las actividades y dar seguimiento a los objetivos de cada lección; estos objetivos fueron alcanzados mediante el trabajo con los materiales diseñados durante la etapa señalada para ello; se dispusieron de antemano los objetos necesarios para cada lección y se le indicó al maestro el lugar en donde podrá encontrarlos al iniciar cada sesión.

2.3) Entrevista final:

Se realizó una entrevista después de haber aplicado las diez lecciones y antes de la sesión de cierre para que, de manera individual, cada maestro expusiera sus opiniones respecto al programa, a su participación en él, a los resultados que se alcanzaron y a los posibles cambios que pudieran implementarse posteriormente. La entrevista se realizó en el salón de cada maestro durante el recreo y tuvo el formato de entrevista estandarizada no presecuencializada, dado que se hicieron las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los maestros, pero el orden se alteró de acuerdo a las reacciones de cada uno; toda la

entrevista giró en torno a tres temas: Salón y escenario, Habla exploratoria y Evaluación del programa. Durante esta actividad de reflexión sobre su práctica, se esperaba que el maestro expusiera ideas, conceptos, actitudes, etc. que complementen las observaciones realizadas a lo largo del ciclo escolar; además de servir como una fuente muy valiosa de datos, hay que considerar que esta fue una oportunidad para que el docente realizara una reflexión sobre el ciclo completado, la cual le sirvió de preparación para el siguiente y además le brindó material para compartir con el resto de los participantes durante la sesión de cierre. En el anexo dos se incluyen las transcripciones de estas entrevistas.

2.4) Sesión de cierre:

Después de trabajar las diez lecciones del programa se organizó una sesión en la que participaron todos los psicólogos y maestros que estuvieron involucrados en el programa, para realizar una evaluación del mismo. El objetivo de la sesión fue la evaluación relativa a la aplicación de las lecciones y la expresión de la opinión de los maestros sobre todo el programa, las dinámicas, su desempeño, etc. Después de revisar los resultados alcanzados en términos generales, se abrió un espacio para que cada maestro compartiera sus propias impresiones y los resultados que él (ella) alcanzó con su grupo y con su propia práctica, el cierre de la sesión se dió con la planeación del trabajo del próximo ciclo, incorporando las sugerencias de cada uno de los participantes.

3) Análisis de datos:

Durante este periodo se realizó la presente tesis, se revisaron los datos obtenidos durante las fases 1 y 2 por medio de las estrategias de análisis de datos que se señalan en el apartado 2.9; y con base en este análisis se plantearon las conclusiones que se incluyen en el apartado correspondiente.

2.8 Procedimientos para recolectar datos

Se eligió una metodología etnográfica por ser la más adecuada a los fines de la investigación, como mencionan Goetz y Le Compte (1988, p.14): "El objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas".

Dentro de esta metodología se empleó específicamente la observación participante dado que, como mencionan Goetz y Le Compte (Op.Cit, p.127): "La observación participante ha sido tradicionalmente considerada por sus practicantes como una estrategia no valorativa de recogida de datos cuyo objeto es la descripción auténtica de grupo sociales y escenas culturales". Adicionalmente Buendía, Colás y Hernández (1998, p. 269) la recomiendan porque: "Las innovaciones o cambios de un determinado centro, originado por una determinada política educativa, pueden ser observados desde dentro para conocer cómo se están incorporando los cambios y las barreras y reacciones hacia esos cambios", lo cual coincide plenamente con el objetivo de la presente investigación.

Respecto al rol del observador, recuperaremos la clasificación de Buendía et al (Op. Cit. p. 269) para describir el rol del psicólogo participante: "Participante - Observador: participa en los acontecimientos, observa durante la participación, registra información después del

acontecimiento. Una modalidad de esta participación ha sido el actuar como ayudante o asistente del profesor, no de manera esporádica, sino con cierta sistematicidad.”. Cole (1999, p.251) también recomienda este rol cuando analiza su participación en los primeros escenarios de la Quinta Dimensión: “ser responsable de poner en práctica una actividad educativa proporciona un acceso privilegiado a los procesos en juego”.

Las técnicas que se emplearon para recoger los datos fueron:

- **Notas etnográficas:** Realizadas por el psicólogo que participe con cada maestro en las actividades de las lecciones sobre cada una de las sesiones. Dentro del esquema de trabajo de todas las Quintas Dimensiones, se reconoce la relevancia de ésta técnica para documentar las sesiones de trabajo: “Después de cada sesión de la 5ª D, los estudiantes redactan notas de campo detalladas sobre su interacción con los niños, la Maga.² los programas y la vida de la 5ª D. Estas notas de campo son datos primarios sobre el funcionamiento de este sistema cultural” (Cole, Op.cit, p.261).
- **Entrevistas:** Se realizó una entrevista final, después de terminar de trabajar con las lecciones del programa y de la sesión de cierre, ambas tendrán que ser estandarizadas no presecuencializadas (se harán las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los maestros, pero el orden podrá alterarse de acuerdo a las reacciones de cada uno). Las preguntas de las entrevistas se organizarán en torno a tres temas principales: Dinámica del trabajo en el salón y el escenario, Habla exploratoria (conocimientos teóricos y experiencias prácticas) y expectativas y evaluación del programa. Servirán para complementar los datos que el registro observacional de las notas etnográficas proporcionen; en la siguiente hoja se incluye la lista de las preguntas. A estas expresiones, se les dará un tratamiento especial, ya que como Moreno (1996) señala, podría suceder que: “En el caso de las exploraciones indirectas, los docentes son tan hábiles como los alumnos y dicen al investigador los que “el quiere oír”, sin que esto necesariamente coincida con los sucesos en el aula”.
- **Análisis de videos:** Se llevaron a cabo filmaciones de las actividades que los maestros llevaron a cabo en su salón de clases antes y después de la aplicación del programa; adicionalmente se filmaron dos sesiones del programa dentro del escenario. Con los datos obtenidos a partir de la observación de estos videos se complementaron las inferencias efectuadas a partir de las notas etnográficas y las entrevistas.

Entrevista para los maestros

Salón y escenario

- ¿Cómo participan los niños en el salón?
- ¿Cómo participan en el salón de la 5ª?
- ¿Cómo se relacionan usted con ellos en el salón?, ¿Nota alguna diferencia respecto a como lo hace cuando están en el salón de la 5ª?
- ¿Qué tan a menudo trabajan por equipos en su salón?
- ¿Qué ventajas o desventajas le ve a ésta dinámica?

² Los personajes virtuales de cada escenario poseen diferentes nombres, mientras que Cole menciona a “La Maga” como el de un escenario de E.U.A. en el de México es “Istari”; a pesar de esta diferencia, las funciones y atribuciones que poseen son básicamente las mismas.

<p>Habla exploratoria</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo podemos ayudar a los niños a comunicarse mejor? - ¿Qué importancia tiene fomentar el uso de las reglas base con los niños? - ¿Los niños usan las reglas base afuera del escenario?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? - ¿Usted usa las reglas base en su salón?, ¿Cómo?, ¿Le ha servido de algo? - ¿Cómo motiva a los niños a usarlas?
<p>Evaluación del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo vio el taller que tuvimos antes del programa? - ¿Para qué le sirvió ese taller? - Después de haber trabajado con todas las lecciones, ¿Qué opina del programa? - ¿Para qué le sirvieron las lecciones? - ¿Qué opina del uso de las metas en cada sesión? - ¿Qué le parecieron las actividades?, ¿Cree que ayudaban a cumplir las metas? - Comparando el trabajo de los niños antes de participar en el programa y ahora, ¿Encuentra algún cambio? - Comparando su propio trabajo ¿Cree que hay algún cambio? - ¿Volvería a trabajar con las lecciones? - ¿Qué cambios les haría? - ¿El próximo año participará en el programa? - ¿Qué sugerencias tiene?

Tabla 3: Preguntas y temas de la entrevista para los maestros

2. 9 Procedimientos para el análisis de los datos

De acuerdo a Buendía et al (ibidem, p. 288) el análisis cualitativo es: "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... Por tanto, el análisis cualitativo es aquel que se proyecta sobre cualquier forma de expresividad humana". De acuerdo a la naturaleza de los datos que se obtendrán durante las primeras dos fases del diseño, el análisis de tipo cualitativo resulta el más adecuado para obtener conclusiones significativas y bien fundamentadas.

Según Buendía et al (ibid), el objetivo científico de la investigación condicionará la naturaleza de los procesos de análisis científico; como ya se mencionó en la sección correspondiente, el objetivo de la presente investigación será describir el proceso de apropiación por el que pasarán los maestros mientras se aplica un programa de innovación educativa y también documentar los cambios que presenten durante su participación. Esta descripción busca identificar los elementos más significativos y explorar sus conexiones a lo largo del periodo de implementación del programa, así que se considera que el procedimiento más apropiado para evidenciar dichos elementos y sus conexiones será una matriz descriptiva temporal que divida las acciones de los maestros de acuerdo a dos dimensiones: la temporal, en cuanto a las sesiones de trabajo; y la "conceptual", en la que se clasificarán sus acciones de acuerdo a un sistema de categorías para caracterizar la interacción maestro - alumno en el aula.

El sistema de categorías elegido fue generado específicamente para los propósitos de la investigación; además de generar rubros que revisaran los elementos teóricos más relevantes, se retomaron elementos de un sistema de categorías que ya se había generado

dentro del proyecto de la Quinta Dimensión, por miembros del LCC, dentro de una investigación coordinada por la Dra. Sylvia Rojas – Drummond.

<i>A) Transmisión gradual de la responsabilidad</i>	
1.	Promoción del papel activo de los niños.
2.	Respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño.
3.	Ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos.
4.	Ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente plantee un reto.
<i>B) Aprendizaje como un proceso individual vs. Aprendizaje como un proceso sociocomunicativo</i>	
1.	Uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo “socio – cognitivo” para la actividad de aprendizaje. Construcción de un individuo al otro en cadena.
2.	Uso del plural: “Nosotros”.
3.	Lleva a cabo actividades de grupo (pueden ser con todo el grupo) donde hay intercambio de puntos de vista entre los estudiantes (incluyendo tomar decisiones y sugerencias).
4.	Promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas.
<i>C) Promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 5ª Dimensión</i>	
1.	El maestro enfatiza los silencios o enfatiza las interacciones sociales.
2.	El maestro favorece la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas.
3.	Los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje.
4.	El maestro favorece el uso de las reglas base <ol style="list-style-type: none"> a) Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas. b) El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones. c) El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta. d) Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones. e) Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar. f) Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores. g) Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.
5.	El maestro brinda oportunidad para que los niños las empleen sin que él esté presente.
6.	Énfasis en el habla o énfasis en la actividad.
7.	Cambio en la percepción del escenario y en el trabajo con los artefactos (Computadoras, tarjetas guía, elementos del mundo mágico).
8.	Vinculación con las actividades curriculares.
9.	Actividades escolares o actividades en la Quinta Dimensión.

Tabla 4: Sistema de categorías para el análisis de los datos.

Resultados

De acuerdo a los objetivos de la presente investigación se ordenaron los resultados dividiéndolos en dos secciones principales, en las que se presentarán los resultados de cada uno de los dos maestros participantes. Para cada uno se presentarán dos apartados, en la primera sección se incluyen los cuadros que señalan los elementos del sistema de categorías que cada docente fue presentando durante el periodo de tiempo documentado; en el segundo apartado se adjuntan las secciones más representativas de las notas etnográficas por cada categoría (señalando la sesión y el fragmento correspondiente). Las entrevistas realizadas al concluir la aplicación del programa se incluyen en el anexo dos.

Como ya se mencionó en la sección correspondiente a la metodología, a cada maestro se le brindó todo el apoyo que él considerara pertinente, según sus necesidades y solicitudes; el seguimiento que se realizó se enfocó en el proceso individual de los dos participantes. Es por esto que los resultados se presentarán de manera individual, primero los del maestro Mauricio y luego los del profesor Ernesto, siguiendo el orden mencionado en el párrafo anterior.

Todas las notas etnográficas, realizadas durante las sesiones con cada maestro, se revisaron de acuerdo a cada una de las categorías del sistema de análisis expuesto en la metodología. Siguiendo una secuencia cronológica, los fragmentos más ilustrativos para cada elemento son los que aparecen a lo largo del capítulo; dado que sería poco práctico incluir las notas completas, por la falta de espacio y la dificultad para señalar lo relevante. Sin embargo, en el anexo tres se adjunta una de las notas de cada maestro, para ejemplificar la estructura que siguieron todas; éstas corresponden a la sesión ocho, cuyos materiales aparecen en el anexo uno.

En los cuadros únicamente se señalará el número de la sección correspondiente a ese elemento, dentro de la nota etnográfica de la sesión.¹ Estos números no se incluyen buscando presentar un recuento de las frecuencias, sino la identificación del orden en el que aparece ese fragmento, dentro de la nota etnográfica de esa sesión particular.

Como también se realizaron notas etnográficas de la participación de los maestros, en el taller diseñado para presentarles el programa; se alternarán, de acuerdo a las fechas de estas sesiones, las participaciones más relevantes de cada maestro en la secuencia de sus notas. Es importante señalar que durante las sesiones del taller para maestros, no interactuábamos con sus alumnos; las actividades se realizaban entre los miembros del equipo de investigación y los profesores, por lo que en modo alguno se intenta comparar estas interacciones con las que sostenían cuando dirigían las lecciones. Se incluyen en la secuencia cronológica dado que durante ellas los maestros expresaron opiniones que, en el mismo sentido que las entrevistas, pueden ayudarnos a entender su proceso.

Dentro de la secuencia de las lecciones debimos de hacer dos cambios importantes, el primero de ellos nos obligó a recorrer la lección 5 hasta la última sesión en el caso de

¹ Es decir, si se señala el número 5 en la celda del cuadro, en la sección de las notas etnográficas se incluirá ese fragmento.

Ernesto, y la penúltima en el de Mauricio. Para la lección 5 estaba planeado usar el programa de computadora: "La Elección de Susana". Sin embargo, tres semanas antes de la fecha asignada, un auto chocó contra una de las estructuras eléctricas que se encuentran afuera de la escuela y rompió uno de los cables de electricidad; hasta ese día la mitad de la escuela carecía de luz, entre los salones afectados estaba el de la 5ª dimensión, por lo que se hizo esta recalendarización y decidimos realizar ésta sesión después de la 10ª, esperando que para entonces ya se hubieran efectuado las reparaciones necesarias.

El segundo cambio fue la razón de que la lección 5 fuera la penúltima para Mauricio y no la última, como en el caso de Ernesto. Buscando que los niños le sacaran el mayor provecho posible al programa de la lección 5, la Dra. Rojas invitó a algunas alumnas del PAEA² para que pudieran apoyar a los niños con las actividades para fomentar la argumentación, y para que fuera posible que asistieran a las actividades de todos los maestros en la misma semana tuvimos que recomodar estas lecciones.

Para evitar confusiones con la secuencia de las lecciones, en cada cuadro se incluye el número de sesión y la lección efectuada durante ese periodo, señalando esto último con la letra L; las sesiones del taller de maestros se distinguirán de las otras con las letras SM. En el siguiente cuadro se presenta el orden de las lecciones, y las fechas en las que se realizaron con cada maestro. Las filas comunes a los dos profesores corresponden a las sesiones del taller para maestros. Las fechas de cada sesión son las siguientes:

Maestro Mauricio			Maestro Ernesto		
Sesión	Fecha	Lección	Sesión	Fecha	Lección
1ª Sesión: 6 de Diciembre de 1999					
2ª sesión: 13 de Diciembre de 1999					
3ª Sesión: 24 de Enero de 2000					
1	23/ Feb/ 00	1	1	21/ Feb/ 00	1
2	1/ Marzo/ 00	2	2	6/ Marzo/ 00	2
3	8/ Marzo/ 00	3	3	8/ Marzo/ 00	3
4	23 /Marzo/ 00	4	4	23/ Marzo/ 00	4
4ª Sesión: 3 de abril de 2000					
5	5/ Abril/ 00	6	5	6/ Abril/ 00	6
6	12/ Abril /00	7	6	10/ Abril/ 00	7
7	4/ Mayo/ 00	8	7	4/ Mayo/ 00	8
8	23/ Mayo/ 00	9	8	18/ Mayo/ 00	9
9	29/ Mayo/ 00	5	9	22/ Mayo/ 00	10
10	5/ Junio/ 00	10	10	29/ Mayo/ 00	5
5ª Sesión: 26 Junio					

Tabla 4: Fechas de las sesiones y lecciones de cada maestro.

² Programa de Alta Exigencia Académica

3.1.1 Cuadros del maestro Mauricio

Sistema de categorías	Dimensión temporal				
	Sesión 1-TM	Sesión 2-TM	Sesión 3-TM	Sesión 1 - L1	Sesión 2 - L2
<i>A) Transmisión gradual de la responsabilidad</i>					
1. Promoción del papel activo de los niños.					
2. Respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño.				8, 13	7, 10
3. Ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos.		7		8, 13	4, 5, 6
4. Ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente plantee un reto.			3		
<i>B) Aprendizaje como un proceso individual vs. Aprendizaje como un proceso socio comunicativo</i>					
1. Uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo "socio - cognitivo" para la actividad de aprendizaje. Construcción de un individuo al otro en cadena.					3
2. Uso del plural: "Nosotros".		7		5	
3. Lleva a cabo actividades de grupo (pueden ser con todo el grupo) donde hay intercambio de puntos de vista entre los estudiantes (incluyendo tomar decisiones y sugerencias).		3	2, 6	11	9
4. Promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas.		3	4, 6	5	5
<i>C) Promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 5ª Dimensión</i>					
1. El maestro enfatiza los silencios o enfatiza las interacciones sociales.				5	2
2. El maestro favorece la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas.				11	

Sistema de categorías	Sesión 1-TM	Sesión 2-TM	Sesión 3-TM	Sesión 1 - L1	Sesión 2 - L2
3. Los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje.				5, 14	6, 9
4. El maestro favorece el uso de las reglas base a) Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas. b) El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones. c) El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta. d) Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones. e) Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar. f) Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores. g) Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.			3		
5. El maestro brinda oportunidad para que los niños las empleen sin que él esté presente.					12
6. Énfasis en el habla o énfasis en la actividad					7
7. Cambio en la percepción del escenario y en el trabajo con los artefactos (Computadoras, tarjetas guía, elementos del mundo mágico).	4		8	1, 4, 14	
8. Vinculación con las actividades curriculares			3, 4	5, 7	1
9. Actividades escolares o actividades en la Quinta Dimensión	2, 2			2, 10	12

Sistema de categorías	Dimensión temporal				
	Sesión 3 - L3	Sesión 4- L4	Sesión 4-TM	Sesión 5- L6	Sesión 6 - L7
<i>A) Transmisión gradual de la responsabilidad</i>					
1. Promoción del papel activo de los niños.		5		6	4, 5
2. Respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño.	6	6, 7		7	5
3. Ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos.	4, 5	4, 5		6	4, 5, 6
4. Ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente plantee un reto.		7	9	6, 7	
<i>B) Aprendizaje como un proceso individual vs. Aprendizaje como un proceso sociocomunicativo</i>					
1. Uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo "socio-cognitivo" para la actividad de aprendizaje. Construcción de un individuo al otro en cadena.	5	2, 4		8	3
2. Uso del plural: "Nosotros".					
3. Lleva a cabo actividades de grupo (pueden ser con todo el grupo) donde hay intercambio de puntos de vista entre los estudiantes (incluyendo tomar decisiones y sugerencias).	7			8	8
4. Promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas.					
<i>C) Promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 5ª Dimensión</i>					
1. El maestro enfatiza los silencios o enfatiza las interacciones sociales.	2			3, 5	
2. El maestro favorece la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas.	4, 5, 7	2, 8, 9		8	

Sistema de categorías	Sesión 3 - L3	Sesión 4- I.4	Sesión 4-TM	Sesión 5- L6	Sesión 6 - L7
3. Los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje.	8	2			2, 5
4. El maestro favorece el uso de las reglas base	2, 8	2, 10		5	2, 8
a) Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas.				8	
b) El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones.	8	2			
c) El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta.	6			7	
d) Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones.	8	7			3, 5
e) Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar.					5
f) Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores.				7	
g) Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.		6, 8		8	
5. El maestro brinda oportunidad para que los niños las empleen sin que él esté presente.		5			5, 7
6. Énfasis en el habla o énfasis en la actividad	4				
7. Cambio en la percepción del escenario y en el trabajo con los artefactos (Computadoras, tarjetas guía, elementos del mundo mágico).	11	3			1, 3, 9
8. Vinculación con las actividades curriculares	5	3			
9. Actividades escolares o actividades en la Quinta Dimensión					9

Sistema de categorías	Dimensión temporal				
	Sesión 7 - L8	Sesión 8 - L9	Sesión 9 -L5	Sesión10-10	Sesión5 -TM
<i>A) Transmisión gradual de la responsabilidad</i>					
1. Promoción del papel activo de los niños.	3	5, 10	7		
2. Respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño.		6, 7, 8	6	6	
3. Ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos.	3	4, 10	3, 4	5	
4. Ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente plantee un reto.		5		5	5
<i>B) Aprendizaje como un proceso individual vs. Aprendizaje como un proceso socio comunicativo</i>					
1. Uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo "socio - cognitivo" para la actividad de aprendizaje. Construcción de un individuo al otro en cadena.		6			
2. Uso del plural: "Nosotros".		9			
3. Lleva a cabo actividades de grupo (pueden ser con todo el grupo) donde hay intercambio de puntos de vista entre los estudiantes (incluyendo tomar decisiones y sugerencias).	6	10	8	7	
4. Promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas.		9	7		
<i>C) Promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 5ª Dimensión</i>					
1. El maestro enfatiza los silencios o enfatiza las interacciones sociales.	2, 3	10			
2. El maestro favorece la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas.	6	4, 6, 9		4, 7	

Sistema de categorías	Sesión 7 - L8	Sesión 8 - L9	Sesión 9 -I.5	Sesión10-10	Sesión5-TM
3. Los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje.					
1. El maestro favorece el uso de las reglas base	6		2, 8	7	
a) Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas.	4	5, 10			
b) El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones.			7		
c) El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta.					
d) Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones.					
e) Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar.	3				
f) Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores.					
g) Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.			7		
5. El maestro brinda oportunidad para que los niños las empleen sin que él esté presente.	2, 7	8	2, 8	7	
6. Énfasis en el habla o énfasis en la actividad		7		4	
7. Cambio en la percepción del escenario y en el trabajo con los artefactos (Computadoras, tarjetas guía, elementos del mundo mágico).	1	5, 6	7, 8	4,8	5
8. Vinculación con las actividades curriculares	2				
9. Actividades escolares o actividades en la Quinta Dimensión	1, 5, 7	1		2	1

3.1.2 Fragmentos de las notas etnográficas de Mauricio

4) Transmisión gradual de la responsabilidad

1. Promoción del papel activo de los niños.

L4 - 5: Mauricio propone que: "ustedes se ponen de acuerdo de qué manera lo van a leer, cómo se van a organizar y a discutirlo y cómo van a llegar a sus conclusiones".

L6 - 6: Uno de los niños reparte las hojas con la historia de la sesión, después cada equipo la lee en voz baja siguiendo las instrucciones de Mauricio.

L7 - 4: Mauricio lee las reglas, indicándoles a cada equipo que las vea en la parte de atrás del tablero. Suspende la lectura y repartimos las fichas para cada equipo y las moneditas que representan a las colonias; continúa con la lectura y al terminar da inicio el juego, explicitando que él y yo aclararemos cualquier duda que surja.

L7 - 5: no veo que lea las tarjetas sino que permite que los niños lo hagan. Mauricio y yo nos rotamos entre los cuatro equipos y vamos monitoreando la actividad, respondiendo a sus dudas o motivándolos a discutir y cuestionar los hechos del juego.

L8 - 3: Entonces entra Mauricio y comienzan a leer las instrucciones ahora ya más en silencio, cuando terminan yo explico cómo van a pedir y a dar las instrucciones, Mauricio les dice que tendrán que ir y "copiar" las ideas de los otros equipos

L9 - 5: el maestro prefiere que al final todos los niños vean como se manipulan todos los químicos: "Porque si no cómo van a contrastar sus hipótesis, manejar uno solo no es suficiente".

L9 - 10: Cada equipo manipula un químico mientras los demás observan pero para adelantar, Mauricio los autoriza a manipularlos al mismo tiempo.

L5 - 7: Cuando algunos se traban nos piden que les digamos como pasar al siguiente nivel, pero ni Mauricio ni yo lo recordábamos así que únicamente les recalcamos que es una labor de equipo.

2. Respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño.

L1 - 8: cada equipo hace la tarea mientras Mauricio, Sylvia y yo monitoreamos sus avances y respondemos a sus dudas o planteamos algunas preguntas sobre las palabras.

L2 - 7: Sylvia, Mauricio y yo monitoreamos las actividades de cada equipo acercándonos y escuchando las entrevistas para después tener una intervención.

L3 - 6: Mientras van trabajando, él y yo nos acercamos con algunos equipos para aclarar sus dudas o la importancia de registrar sus argumentos.

L4 - 6: El maestro y yo vamos monitoreando el trabajo de los equipos, aclarando las dudas que nos exponen y ampliando las respuestas de los niños.

L4 - 7: Después se da cuenta de que algunos equipos tienen dificultades para hacer los pares, así que comenta en voz alta que pueden recortar la hoja de los perros para que puedan emparejarlos y así les resulte más fácil.

L6 - 7: Mauricio y yo vamos monitoreando continúan con su trabajo y resolviendo entre todos los miembros de cada equipo las preguntas; únicamente en un equipo hay problemas con uno de los niños, pero cuando Mauricio y yo nos acercamos, les sugerimos que los otros dos compañeros lo apoyen y si no que continúen con el trabajo.

L7 - 5: Mauricio y yo nos rotamos entre los cuatro equipos y vamos monitoreando la actividad, respondiendo a sus dudas o motivándolos a discutir y cuestionar los hechos del juego.

L9 - 6: Cuando terminan de leer la historia Mauricio va recuperando con todo el grupo los puntos más importantes.

L9 - 7: Comienzan a trabajar con la hoja y varios equipos tienen dificultades con el punto del diagrama, se lo comentan a Mauricio y él me pasa la pregunta, yo contesto que lo que hay que hacer ahí es un dibujo con la secuencia de los pasos que seguirán y reparto hojas de reciclaje para que puedan hacerlo con suficiente espacio; creo que el punto no les quedó tan claro porque después tengo que explicarlo de nuevo con tres equipos

L9 - 8: me parece que el tener que trabajar con todos los químicos les dificultó más la tarea. Mauricio sale unos minutos y aumenta el desorden.

L5 - 6: Mauricio platica un poco con Sylvia y conmigo y luego va de equipo en equipo monitoreando sus actividades, después de un rato regresa con Sylvia mientras yo estoy con los equipos y luego regresa con el equipo de Geraldine y de Rafael que tiene algunos problemas.

L10 - 6: los equipos comienzan a trabajar, algunos tienen problemas con el inciso que les pide tres palabras clave y el que pregunta por las palabras que deben aclararse, Mauricio y yo se los explicamos cuando pasamos por cada mesa, después de aclarar las dudas seguimos monitoreando a los demás equipos.

3. Ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos.

S2 TM - 7: Finalmente se reflexionó sobre la importancia que tiene para nosotros como facilitadores el ponernos en los zapatos de los niños para entender sus actitudes y conductas.

L1 - 8: Mauricio llama la atención de todo el grupo y les explica que después de reflexionar sobre las palabras podemos clasificarlas en diferentes categorías, repartimos la hoja 1b.

L1 - 13: hago un aparte con Mauricio y le comento que todavía falta la actividad de "las cabezas hablantes"; él prefiere no hacerla ya que no quedaría suficiente tiempo para la reflexión en grupo.

L2 - 4: Con ésta introducción hablamos sobre las metas de ésta sesión y les reparto una hoja a cada equipo, cuando pregunta "¿quién quiere leerlas?", una niña del equipo de las "Vaqueritas" pide hacerlo (de hecho esa misma niña fue quien leyó las metas de la sesión pasada).

L2 - 5: reparto la tarjeta guía de la sesión a cada equipo y Mauricio la va leyendo, después de describir la entrevista (la actividad principal del día), el maestro les pregunta a algunos sobre su pasatiempo favorito; entonces para ejemplificar la actividad les dice que tienen que entrevistar a él, Ma. de los Ángeles (del equipo de "Los ángeles") va leyendo las preguntas y Mauricio dice las respuestas en relación con su pasatiempo.

L2 - 6: Mauricio explica cómo se harán las entrevistas en cada equipo (como son triadas uno entrevista al otro y será entrevistado por el tercero); levanta al equipo de "Los ángeles" para ejemplificarlo: "Luis entrevista a Angeles, Angeles a Ángel y Ángel a Luis", después de ésta explicación Mauricio les recalca a los niños que cada entrevista puede durar entre 3 y 5 minutos, que deberán escribir sus resultados en las hojas de respuesta (que reparto en ese momento) y que de preferencia no deben usar respuestas cerradas (Si o no), después de lo cual deja que cada equipo comience a trabajar.

L3 - 4: Comenzamos recordando lo que hicimos el miércoles pasado, respondiendo a nuestras preguntas los niños van exponiendo la hazaña plata, la entrevista y Mauricio explica la importancia de conocernos entre nosotros.

L3 - 5: Después de leer esto, Mauricio lee la hoja de la hazaña bronce y mientras yo reparto la hoja 3ª (con la historia "buscando objetos"), él explica que la leerán por medio de la "lectura guiada" un procedimiento que ya había usado con su grupo.

L4 - 4: Una niña reparte las tarjetas guía, el maestro la explica y la lee en voz alta. Luego otra niña lee el siguiente párrafo y Edgar termina la lectura.

L4 - 5: reparto una hoja con las características de las familias y otra con las características de los perros, Mauricio propone que: "ustedes se ponen de acuerdo de qué manera lo van a leer, cómo se van a organizar y a discutirlo y cómo van a llegar a sus conclusiones".

L6 - 6: Uno de los niños reparte las hojas con la historia de la sesión, después cada equipo la lee en voz baja siguiendo las instrucciones de Mauricio.

L7 - 4: reparto los tableros del juego y Mauricio lee las reglas, indicándoles a cada equipo que las vea en la parte de atrás del tablero. Suspende la lectura y repartimos las fichas para cada equipo y las moneditas que representan a las colonias; continúa con la lectura y al terminar da inicio el juego, explicitando que él y yo aclararemos cualquier duda que surja.

L7 - 5: cuando caen en las casillas que implican lectura de las tarjetas de las personas ellos leen las copias que repartí para cada equipo, en algunos casos yo se las explico y resumo pero en general me limito a cerciorarme de que entendieron el problema, creo que Mauricio también opta por ésta opción porque no veo que lea las tarjetas sino que permite que los niños lo hagan.

L7 - 6: Algunos equipos terminan el recorrido en el tablero así que les sugiero que vuelvan a empezar pero no desde cero sino considerándolo como una línea del tiempo, comparto esta sugerencia con Mauricio y él también motiva a los otros equipos a que lo hagan.

L8 - 3: entra Mauricio y comienzan a leer las instrucciones ahora ya más en silencio, cuando terminan yo explico cómo van a pedir y a dar las instrucciones, Mauricio les dice que tendrán que ir y "copiar" las ideas de los otros equipos.

L9 - 4: Entra Mauricio y repasamos las metas de ésta lección con los niños (después de repartirles las hojas), explica en que consiste una hipótesis, después repasa el plan y también lo ejemplificamos con ese tema y finalmente explicamos el termino de la prueba exacta

L9 - 10: los niños tratan de estar hasta el frente y eso ocasiona algo de desorden, el maestro los llama al orden y conservan un poco de distancia de la mesa. Cada equipo manipula un químico mientras los demás observan pero para adelantar, Mauricio los autoriza a manipularlos al mismo tiempo. Cuando acaban, cada triada expone los resultados.

L5 - 3: Repartimos las metas y las leen entre Maricarmen y Martha

L5 - 4: Pasamos las tarjetas guía y leen la historia, las instrucciones las dejamos para cuando ya esten con las máquinas. Presento a las alumnas del PAEA y Mauricio explica que estarán ayudando a cada equipo

L10 - 5: Mauricio les indica que deben de leer todo el texto en cada equipo, motivando a los que mejor leen en voz alta a que sean ellos quienes lo hagan para que el resto del equipo les comprenda mejor, después revisaremos las preguntas. Pasan unos 10 minutos y los equipos van terminando, así que Mauricio les pide que vayan leyendo en voz alta un párrafo y se los va asignando conforme acaban cuando terminan les explica que cada equipo deberá trabajar con el párrafo que leyó (hay algunos equipos que deberán repetir) para responder las preguntas de la hoja 10ª.

4. Ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente plantee un reto.

S3TM – 3: se llegó a la conclusión de que el consenso puede darse respecto a algunos puntos (cuando las combinaciones sean erróneas a todas luces) pero no se debe obligar a los niños a llegar a conclusiones que no generen por sí mismos.

L4 – 7: Después se da cuenta de que algunos equipos tienen dificultades para hacer los pares, así que comenta en voz alta que pueden recortar la hoja de los perros para que puedan emparejarlos y así les resulte más fácil.

S4TM – 9: El taller acaba a las 12: 30 y después de que los maestros se fueron, el equipo del LCC nos quedamos comentando la actitud de los maestros y en general el desempeño del taller, están muy involucrados pero parecen tener más interés en trabajar con lo que los niños ya adquirieron que en tratar de alcanzar su ZDP (prueba de esto es su constante preocupación por usar lecturas cortas y no las versiones más largas).

L6 – 6: Mientras tanto él y yo comentamos que esta sesión tiene actividades que si se ajustarán al horario, de cualquier manera acordamos llegar hasta las 10:10 para manejar el tiempo y terminar las actividades que quedaron pendientes de la sesión pasada (carta para Ístari en equipo, pasaporte individual y partes de la armadura).

L6 – 7: Las preguntas las resuelven entre todos y de acuerdo conmigo, Mauricio les indica que tendrán que registrar únicamente la conclusión de todo el equipo y no la de cada integrante (como en la lección 3).

L9 – 5: Mauricio y yo discutimos sobre la dinámica que seguirá todo el grupo para trabajar con los químicos, le comento que con Ernesto cada equipo manipuló uno sólo y luego lo compartimos entre todos, el maestro prefiere que al final todos los niños vean como se manipulan todos los químicos: “Porque si no cómo van a contrastar sus hipótesis, manejar uno solo no es suficiente”, su argumento me parece convincente y sobre todo la idea de que ajuste la lección a su parecer es muy rescatable, finalmente Ernesto hizo lo mismo y queda bien darle a cada maestro la posibilidad.

L10 – 5: Mauricio les indica que deben de leer todo el texto en cada equipo, motivando a los que mejor leen en voz alta a que sean ellos quienes lo hagan para que el resto del equipo les comprenda mejor.

S5TM – 5: Mauricio coincide con Ernesto respecto a que el maestro puede adaptarse respecto a los materiales, pero a los niños les cuesta más trabajar cuando estos no están bien planeados.

B) Aprendizaje como un proceso individual vs. Aprendizaje como un proceso sociocomunicativo

1. Uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo “socio – cognitivo” para la actividad de aprendizaje. Construcción de un individuo al otro en cadena.

L2 – 3: A solicitud de Mauricio los niños van recordando lo que hicimos la sesión pasada: “revisamos diferentes palabras”, “nos ganamos el casco”;

L3 – 5: Después de hacer la lectura Mauricio hace algunas preguntas encaminadas a aclarar la historia, una o dos revisan la parte del dilema moral pero en general se relacionan con los personajes y con sus acciones.

L4 – 2: para poder comentar las Reglas Base, Mauricio explica que: “es a lo que nos dedicamos la sesión pasada, recuerden que nosotros mismos las elaboramos”. Los niños van exponiendo las que están en una cartulina en la pared y Mauricio abunda en las explicaciones de los niños, con frases como: “las vamos a practicar en todos los temas que

nos faltan" o "ese es el propósito de las Reglas Base, que ustedes respeten su participación";

L4 - 4: Una niña reparte las tarjetas guía, el maestro la explica y la lee en voz alta. Luego otra niña lee el siguiente párrafo y Edgar termina la lectura; en ellas se comenta la historia de la hazaña

L6 - 8: Mauricio va dirigiendo la discusión, cada equipo expone su conclusión sobre una pregunta antes de que pasemos a la siguiente, (donde de nuevo todos exponen sus conclusiones).

L7 - 3: Reparto las metas y uno de los niños las lee en voz alta (Isain); cuando termina Mauricio explica el concepto de "pensamiento crítico",

L9 - 6: Cuando terminan de leer la historia Mauricio va recuperando con todo el grupo los puntos más importantes: la alquimista, los alebrijes que robaron el mapa, el propósito del pastel y el intento fallido.

2. Uso del plural: "Nosotros".

S2TM - 7: los maestros expresaron más interés por la actividad, incluso por participar en el diseño de las lecciones, ante lo cual expresamos la flexibilidad que podríamos tener sobre los planes, y la importancia de trabajar juntos (el equipo del LCC y los docentes) para lograr los mejores resultados posibles.

L1 - 5: Mauricio plantea que para cumplir esas metas: "Aquí tenemos que hablar con seriedad, no chacotear ni cotorrear porque tenemos que trabajar muy bien para poder vencer al enemigo".

L9 - 9: Mauricio comenta que: "ahora que tenemos claro lo que haremos podemos pasar al centro y observar el experimento".

3. Lleva a cabo actividades de grupo (pueden ser con todo el grupo) donde hay intercambio de puntos de vista entre los estudiantes (incluyendo tomar decisiones y sugerencias).

S2TM - 3: Después nos dividimos en triadas (Ernesto, Estela y yo; Manuel, Mauricio y Angelina; Ada, Sylvia y Olympia) para hacer los ejercicios: clasificamos una serie de palabras (sobre maneras de hablar) en diferentes rubros, elegimos algunas de ellas y realizamos un dibujo. Finalmente retomamos las opiniones de los maestros para la conclusión.

S3TM - 2: Para las actividades los asistentes se dividieron por equipos (Osvaldo, Angelina y Mauricio; Laura, Manuel y Vicente; Ada y Joel); la tarea consistía en asignarle a distintos perros (cada uno con características específicas) una familia (cada una también tenía necesidades específicas).

S3TM - 6: En la tetrada uno las traducciones las hacían Sylvia y Mauricio, Angelina apoyaba que la niña delata a su amigo, los otros miembros del equipo defendían que no lo hiciera (por la amistad), finalmente votaron y decidieron acusarlo (cuando la mamá de la niña le pregunta) y recomendar un castigo moderado.

L1 - 11: A los cinco minutos, llama a la reflexión grupal y le pide a cada equipo que exponga sus listas, él va ampliando las que cada equipo expone.

L2 - 9: Como a las 10 (a.m.) el maestro llama a los niños y les plantea que cada equipo expondrá una de las entrevistas de sus integrantes a todo el grupo, mientras se dan éstas exposiciones hace énfasis en la necesidad de escucharse unos a otros.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

L3 – 7: A las 10:10, ya casi todos los equipos acabaron, Mauricio inicia la actividad con todo el grupo. Un integrante de cada equipo va exponiendo su conclusión sobre cada pregunta, Mauricio refuerza los aspectos morales de la historia (“no es bueno robar”, “cada quien debe respetar las cosas de los otros”) y en algunas intervenciones la relevancia de los argumentos.

L6 – 8: Mauricio va dirigiendo la discusión, cada equipo expone su conclusión sobre una pregunta antes de que pasemos a la siguiente, (donde de nuevo todos exponen sus conclusiones). En general, las respuestas sobre el tema tenían connotaciones morales, dadas por la misma naturaleza de la historia (el robo en una tienda de abarrotes), el maestro trabaja con esto y cuando yo remarco la importancia de que todos compartamos nuestras ideas (porque sobre todo en estos temas pueden ser diferentes) Mauricio también refuerza esta cuestión en las siguientes participaciones.

L7 – 8: Cuando hacemos la reunión por grupo Mauricio les pregunta por el número de colonias de ratas que juntaron en cada equipo, todos pudieron cumplir con la meta del juego y luego yo les pregunto cómo fue que cumplieron con ésta meta; algunos niños dicen que: “respetando los turnos para hablar”, “poniéndonos de acuerdo” y yo les pregunto si utilizaron argumentos, me responden que sí, que lo hicieron entre ellos (uno de los niños me dice que se preguntaban “por qué” cuando opinaban).

L8 – 6: Cuando dos equipos acaban Mauricio comienza una discusión grupal con las preguntas, cuando las acaba de repasar yo les sugiero que cada equipo exponga su plano, le parece bien y así se los indica. Cada uno va mostrando las instalaciones que acomodó y por qué lo hizo así, Mauricio pregunta si todos los equipos lo hicieron igual y los motiva a que vayan explicando sus diferentes argumentos

L9 – 10: Cuando acaban, cada triada expone los resultados, y rescatamos el hecho de que coincida o no con las hipótesis que se habían planteado y con el plan que habían formulado.

L5 – 8: Cuando planteamos la reflexión grupal, Mauricio dirige la discusión hacia el uso de las reglas base durante la actividad, los niños estaban muy entusiasmados por haber utilizado las computadoras y el trabajo en equipo complementó en cierta medida esta oportunidad, según su propia revisión si emplearon las reglas base y estas les sirvieron para ir avanzando y completando los niveles.

L10 – 7: pasamos a la discusión grupal después de que cada mesa expone sus resúmenes y sus palabras clave, Mauricio les va preguntando: “¿Cómo trabajaron?” esperando respuestas acerca de la organización del equipo. Con la pregunta anterior los niños van respondiendo acerca del uso que hicieron de las reglas base (sin que el maestro o yo se los sugiriéramos), después Mauricio les comenta que le parece excelente que recuerden tan bien estas reglas pero que lo más importante es: “trabajar con las reglas base aun sin mencionarlas”.

4. Promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas.

S2TM – 3: Después nos dividimos en triadas (Ernesto, Estela y yo; Manuel, Mauricio y Angelina; Ada, Sylvia y Olympia) para hacer los ejercicios.

S3TM – 4: Ésta fue una dinámica larga, de mucha productividad por la participación y los comentarios de los maestros, que se sumaban a los que generaban los del LCC.

S3TM – 6: En la tétroda uno las traducciones las hacían Sylvia y Mauricio, Angelina apoyaba que la niña delatara a su amigo, los otros miembros del equipo defendían que no lo hiciera

L1 – 5: Mauricio plantea que para cumplir esas metas: “Aquí tenemos que hablar con seriedad, no chacotear ni cotorrear porque tenemos que trabajar muy bien para poder vencer al enemigo”. Después de su introducción explica la amplitud de la lengua, del idioma, recordando como tenemos diferentes modos de hablar según el lugar y las personas con quienes estemos.

L2 – 5: para ejemplificar la actividad les dice que tienen que entrevistar a él. Ma. de los Ángeles (del equipo de “Los ángeles”) va leyendo las preguntas y Mauricio dice las respuestas en relación con su pasatiempo: la lectura, haciendo énfasis en los aspectos positivos de ésta afición.

L9 – 9: Mauricio comenta que: “ahora que tenemos claro lo que haremos podemos pasar al centro y observar el experimento”.

L5 – 7: Cuando algunos se traban nos piden que les digamos como pasar al siguiente nivel, pero ni Mauricio ni yo lo recordábamos así que únicamente les recalcamos que es una labor de equipo.

C) Promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 5ª Dimensión

1. El maestro enfatiza los silencios o enfatiza las interacciones sociales.

L1 – 5: “Aquí tenemos que hablar con seriedad, no chacotear ni cotorrear porque tenemos que trabajar muy bien para poder vencer al enemigo”.

L2 – 2: se empieza a producir mucho desorden y Mauricio interviene llamándoles la atención

L3 – 2: les dice a los niños que va a hacer la planeación conmigo y que no deben de hacer desorden.

L6 – 3: Como Mauricio no entra todavía continuo con la siguiente actividad... Los niños se distraen algo ahora, en general se oye más ruido que en otras actividades, les llamo la atención antes de pasar a la siguiente actividad.

L6 – 5: Mauricio también les llama atención y los niños: “se ponen más formales”.

L8 – 2: hay mucho ruido en el salón, entonces entra Mauricio y les llama la atención;

L8 – 3: Entonces entra Mauricio y comienzan a leer las instrucciones ahora ya más en silencio.

L9 – 10: los niños tratan de estar hasta el frente y eso ocasiona algo de desorden, el maestro los llama al orden y conservan un poco de distancia de la mesa.

2. El maestro favorece la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas.

L1 – 11: A los cinco minutos, llama a la reflexión grupal y le pide a cada equipo que exponga sus listas, él va ampliando las que cada equipo expone

L2 – 9: Como a las 10 (a.m.) el maestro llama a los niños y les plantea que cada equipo expondrá una de las entrevistas de sus integrantes a todo el grupo, mientras se dan éstas exposiciones hace énfasis en la necesidad de escucharse unos a otros: “Él te escuchó cuando tu equipo nos comentó su entrevista, ahora te toca a ti escucharlo a él”.

L3 – 4: respondiendo a nuestras preguntas los niños van exponiendo la hazaña plata, la entrevista y Mauricio explica la importancia de conocernos entre nosotros

L3 – 5: Después de hacer la lectura Mauricio hace algunas preguntas encaminadas a aclarar la historia, una o dos revisan la parte del dilema moral pero en general se relacionan con los personajes y con sus acciones.

L3 - 7: Mauricio inicia la actividad con todo el grupo. Un integrante de cada equipo va exponiendo su conclusión sobre cada pregunta. Mauricio refuerza los aspectos morales de la historia (“no es bueno robar”, “cada quien debe respetar las cosas de los otros”) y en algunas intervenciones la relevancia de los argumentos.

L4 - 2: Entre el maestro y yo vamos recordando las sesiones pasadas, los niños recuerdan sobre todo las actividades y para poder comentar las Reglas Base. Mauricio explica que: “es a lo que nos dedicamos la sesión pasada, recuerden que nosotros mismos las elaboramos”. Los niños van exponiendo las que están en una cartulina en la pared y Mauricio abunda en las explicaciones de los niños, con frases como: “las vamos a practicar en todos los temas que nos faltan” o “ese es el propósito de las Reglas Base, que ustedes respeten su participación”;

L4 - 8: El maestro explica que para la exposición cada equipo va a decir qué perro puso con cada una de las familias que él vaya exponiendo y por qué. Plantea que deben exponer diferentes niños de cada equipo “porque entre todos tomaron sus acuerdos”, luego les pregunta sobre su dinámica, si tuvieron problemas o no para ponerse de acuerdo, etc.

L4 - 9: después Mauricio guía la discusión para que le vayan inventando una casa y un dueño a ese perro, yo participo con algunas sugerencias y finalmente los niños eligen mandarlo al campo, a un rancho.

L6 - 8: Mauricio va dirigiendo la discusión, cada equipo expone su conclusión sobre una pregunta antes de que pasemos a la siguiente, (donde de nuevo todos exponen sus conclusiones). En general, las respuestas sobre el tema tenían connotaciones morales, dadas por la misma naturaleza de la historia (el robo en una tienda de abarrotes), el maestro trabaja con esto y cuando yo remarco la importancia de que todos compartamos nuestras ideas (porque sobre todo en estos temas pueden ser diferentes) Mauricio también refuerza esta cuestión en las siguientes participaciones.

L8 - 6: Cuando dos equipos acaban Mauricio comienza una discusión grupal con las preguntas, cuando las acaba de repasar yo les sugiero que cada equipo exponga su plano, le parece bien y así se los indica. Cada uno va mostrando las instalaciones que acomodó y por qué lo hizo así, Mauricio pregunta si todos los equipos lo hicieron igual y los motiva a que vayan explicando sus diferentes argumentos, finalmente les llama la atención por el desorden imperante.

L9 - 4: Entra Mauricio y repasamos las metas de ésta lección con los niños (después de repartirles las hojas), explica en que consiste una hipótesis y ahí yo ejemplifico con hipótesis sobre los equipos de fútbol y sus posibles victorias, después repasa el plan y también lo ejemplificamos con ese tema y finalmente explicamos el termino de la prueba exacta.

L9 - 6: Cuando terminan de leer la historia Mauricio va recuperando con todo el grupo los puntos más importantes: la alquimista, los alebrijes que robaron el mapa, el propósito del pastel y el intento fallido,

L9 - 9: Como a las 10 regresa Mauricio y comenzamos la discusión grupal, cada equipo expone pero lo van haciendo con diferentes preguntas... Mauricio comenta que: “ahora que tenemos claro lo que haremos podemos pasar al centro y observar el experimento”.

L10 - 4: Luego explica la actividad: “Leer una hoja que contiene un texto sobre Isaac Newton” y que tendrán que resolver algunas preguntas después de revisarlo. abundamos un poco sobre éste físico y los niños también participan pero no es un tema que dominen así que para evitarnos una exposición que los distraiga de la actividad principal repartimos la hoja 10b (el texto sobre fricción).

L10 – 7: pasamos a la discusión grupal después de que cada mesa expone sus resúmenes y sus palabras clave. Mauricio les va preguntando: “¿Cómo trabajaron?” esperando respuestas acerca de la organización del equipo. Con la pregunta anterior los niños van respondiendo acerca del uso que hicieron de las reglas base (sin que el maestro o yo se los sugiriéramos).

3. Los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje.

L1 – 5: Mauricio plantea que para cumplir esas metas: “Aquí tenemos que hablar con seriedad, no chacotear ni cotorrear porque tenemos que trabajar muy bien para poder vencer al enemigo”.

L1 – 14: Hacemos el cierre de la sesión revisando las actividades, les pregunto si creen que cumplimos con las metas de la sesión, Mauricio hace algunas aportaciones “si conversamos en equipos”.

L2 – 6: Mauricio explica cómo se harán las entrevistas en cada equipo (como son triadas uno ira entrevistando al otro y será entrevistado por el tercero); levanta al equipo de “Los ángeles” para ejemplificarlo: “Luis entrevista a Ángeles, Ángeles a Ángel y Angel a Luis”, después de ésta explicación Mauricio les recalca a los niños que cada entrevista puede durar entre 3 y 5 minutos, que deberán escribir sus resultados en las hojas de respuesta (que reparto en ese momento) y que de preferencia no deben usar respuestas cerradas (Si o no), después de lo cual deja que cada equipo comience a trabajar.

L2 – 9: Como a las 10 (a.m.) el maestro llama a los niños y les plantea que cada equipo exhibirá una de las entrevistas de sus integrantes a todo el grupo, mientras se dan éstas exposiciones hace énfasis en la necesidad de escucharse unos a otros: “El te escuchó cuando tu equipo nos comentó su entrevista, ahora te toca a ti escucharlo a él”.

L3 – 8: al terminar de exponerlas, Mauricio recalca que esas reglas tendremos que seguirlas mientras trabajemos en la 5ª para poder cumplir nuestras misiones.

L4 – 2: Mauricio abunda en las explicaciones de los niños, con frases como: “las vamos a practicar en todos los temas que nos faltan” o “ese es el propósito de las Reglas Base, que ustedes respeten su participación”:

L7 – 2: aquí interviene Mauricio y recuerda las reglas base del grupo y les pide a los niños que participen con eso.

L7 – 5: Mauricio y yo nos rotamos entre los cuatro equipos y vamos monitoreando la actividad, respondiendo a sus dudas o motivándolos a discutir y cuestionar los hechos del juego

4. El maestro favorece el uso de las reglas base

L3 – 2: Él estaba platicando con los niños sobre la lección que tendríamos en un rato, recalcándoles algunos aspectos de las reglas base; como llegué a la mitad de la exposición no entendí claramente de qué trataba, pero por lo que pude inferir, Mauricio les estaba aclarando que tenían que participar a la hora de exponer las reglas base.

L3 – 8: Mauricio les comenta que ahora acordaremos nuestras reglas base, yo expongo que después de la actividad de hoy (en la que trabajamos en equipo) podemos exponer lo que creemos que será necesario para trabajar mejor o lo que no debemos hacer para lograr eso. Mauricio y yo ya habíamos revisado la hoja de información de las reglas base, así que de acuerdo con eso fuimos guiando las participaciones de los niños, para que en sus propias palabras generaran los acuerdos más relevantes. Anoto en el pizarrón lo que dicen los niños y les pido en cada ocasión que expongan la razón de esa regla. “¿por qué tenemos que hacer

esto, qué lograremos con esto?”, las cuales también registro en el pizarrón. Así que al terminar de exponerlas. Mauricio recalca que esas reglas tendremos que seguirlas mientras trabajemos en la 5ª para poder cumplir nuestras misiones.

L4 - 2: Entre el maestro y yo vamos recordando las sesiones pasadas. los niños recuerdan sobre todo las actividades y para poder comentar las Reglas Base, Mauricio explica que: “es a lo que nos dedicamos la sesión pasada, recuerden que nosotros mismos las elaboramos”. Los niños van exponiendo las que están en una cartulina en la pared y Mauricio abunda en las explicaciones de los niños, con frases como: “las vamos a practicar en todos los temas que nos faltan” o “ese es el propósito de las Reglas Base, que ustedes respeten su participación”;

L4 - 10: Para concluir. Mauricio analiza el uso de las Reglas base con los niños y su trabajo del día de hoy; los felicita por su trabajo

L6 - 5: Mauricio también les llama atención y los niños: “se ponen más formales”. Lee la tarjeta guía de la sesión y para recordar las reglas base lee el cartel que tenemos en el salón.

L7 - 2: Recapitulo la sesión pasada (Lección 6: ¿Quién paga?) y los niños recuerdan poco a poco la historia, también retomamos la meta de esa hazaña que era: emplear las reglas base, para recalcar la importancia de su uso, aquí interviene Mauricio y recuerda las reglas base del grupo y les pide a los niños que participen con eso.

L7 - 8: Cuando hacemos la reunión por grupo Mauricio les pregunta por el número de colonias de ratas que juntaron en cada equipo, todos pudieron cumplir con la meta del juego y luego yo les pregunto cómo fue que cumplieron con ésta meta; algunos niños dicen que: “respetando los turnos para hablar”, “poniéndonos de acuerdo” y yo les pregunto si utilizaron argumentos, me responden que sí, que lo hicieron entre ellos (uno de los niños me dice que se preguntaban “por qué” cuando opinaban).

L8 - 6: Cada uno va mostrando las instalaciones que acomodó y por qué lo hizo así, Mauricio pregunta si todos los equipos lo hicieron igual y los motiva a que vayan explicando sus diferentes argumentos,

L5 - 2: Mauricio aprovecha para hacer énfasis en que lo importante de las reglas base es “no decirlas exactamente sino vivirlas, ponerlas en acción”.

L5 - 8: Cuando planteamos la reflexión grupal, Mauricio dirige la discusión hacia el uso de las reglas base durante la actividad, los niños estaban muy entusiasmados por haber utilizado las computadoras y el trabajo en equipo complementó en cierta medida esta oportunidad, según su propia revisión si emplearon las reglas base y estas les sirvieron para ir avanzando y completando los niveles.

L10 - 7: Mauricio les va preguntando: “¿Cómo trabajaron?” esperando respuestas acerca de la organización del equipo. Con la pregunta anterior los niños van respondiendo acerca del uso que hicieron de las reglas base (sin que el maestro o yo se los sugiriéramos), después Mauricio les comenta que le parece excelente que recuerden tan bien estas reglas pero que lo más importante es: “trabajar con las reglas base aun sin mencionarlas”.

a) Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas.

L6 - 8: Mauricio va dirigiendo la discusión, cada equipo expone su conclusión sobre una pregunta antes de que pasemos a la siguiente. (donde de nuevo todos exponen sus conclusiones).

L8 - 4: cuando terminan yo explico cómo van a pedir y a dar las instrucciones, Mauricio les dice que tendrán que ir y “copiar” las ideas de los otros equipos. Reparto los tableros y las

fichas, comienzan a trabajar pero con mucho desorden. Si se hacen preguntas entre ellos pero hay conflicto para compartir la información: "es que Cristian nomás viene, nos copia y se va, ni nos pregunta ni nada", entonces yo le aclaro a todo el grupo que tienen que preguntar por la información y darla cuando se las pidan, no únicamente ir y ver que hacen los otros.

L9 – 5: Mauricio y yo discutimos sobre la dinámica que seguirá todo el grupo para trabajar con los químicos, el maestro prefiere que al final todos los niños vean como se manipulan todos los químicos: "Porque si no cómo van a contrastar sus hipótesis, manejar uno solo no es suficiente".

L9 – 10: Cada equipo manipula un químico mientras los demás observan pero para adelantar, Mauricio los autoriza a manipularlos al mismo tiempo. Cuando acaban, cada triada expone los resultados,

b) El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones.

S3TM – 3: el maestro Mauricio propuso llegar a un consenso final porque consideraba que sería aconsejable tener una respuesta para el trabajo grupal; se llegó a la conclusión de que el consenso puede darse respecto a algunos puntos (cuando las combinaciones sean erróneas a todas luces) pero no se debe obligar a los niños a llegar a conclusiones que no generen por sí mismos.

L3 – 8: Mauricio les comenta que ahora acordaremos nuestras reglas base, yo expongo que después de la actividad de hoy (en la que trabajamos en equipo) podemos exponer lo que creemos que será necesario para trabajar mejor o lo que no debemos hacer para lograr eso. Mauricio y yo ya habíamos revisado la hoja de información de las reglas base, así que de acuerdo con eso fuimos guiando las participaciones de los niños, para que en sus propias palabras generaran los acuerdos más relevantes. Anoto en el pizarrón lo que dicen los niños y les pido en cada ocasión que expongan la razón de esa regla. "¿por qué tenemos que hacer esto, qué lograremos con esto?", las cuales también registro en el pizarrón.

L4 – 2: Entre el maestro y yo vamos recordando las sesiones pasadas, los niños recuerdan sobre todo las actividades y para poder comentar las Reglas Base, Mauricio explica que: "es a lo que nos dedicamos la sesión pasada, recuerden que nosotros mismos las elaboramos".

c) El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta.

L3 – 6: repartimos la 2ª parte de la hoja 3b, en donde está el cuadro para que los niños registren sus opiniones y sus argumentos. Mauricio explica que cada niño deberá participar y que al final expondrán una conclusión grupal.

L6 – 7: Las preguntas las resuelven entre todos y de acuerdo conmigo, Mauricio les indica que tendrán que registrar únicamente la conclusión de todo el equipo y no la de cada integrante (como en la lección 3).

L5 – 7: Cuando algunos se traban nos piden que les digamos como pasar al siguiente nivel, pero ni Mauricio ni yo lo recordábamos así que únicamente les recalcamos que es una labor de equipo.

d) Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones.

L3 – 8: Anoto en el pizarrón lo que dicen los niños y les pido en cada ocasión que expongan la razón de esa regla. “¿por qué tenemos que hacer esto. qué lograremos con esto?”, las cuales también registro en el pizarrón.

L4 – 7: Mauricio hace algunos comentarios acerca de la exposición grupal: “vamos a discutir con el grupo quiénes coinciden y quienes no con nuestras opiniones, y a dar nuestras razones y argumentos”.

S4TM – 2: . Les pregunta a los maestros qué hemos estado buscando favorecer en los niños con nuestro trabajo aquí, Osvaldo responde: “enseñarlos a discutir para generar acuerdos”. Sylvia añade: “pero no a discutir por discutir. sino a hacerlo con...”, en la pausa Mauricio completa: “con argumentos”; así que Sylvia redondea la idea como: “¡exacto!. que aprendan a argumentar y a contraargumentar en diferentes contextos para así poder generar conocimiento científico y también poder aprender cosas nuevas”.

L7 – 3: Reparto las metas y uno de los niños las lee en voz alta (Isain); cuando termina Mauricio explica el concepto de “pensamiento crítico”, en el sentido de que tenemos que ser críticos ante las ideas que otros traten de “vendernos”, yo enfatizo la importancia de pedir y dar argumentos en éste punto.

L7 – 5: Mauricio y yo nos rotamos entre los cuatro equipos y vamos monitoreando la actividad, respondiendo a sus dudas o motivándolos a discutir y cuestionar los hechos del juego;

e) Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar.

L8 – 3: Entonces entra Mauricio y comienzan a leer las instrucciones ahora ya más en silencio, cuando terminan yo explico cómo van a pedir y a dar las instrucciones, Mauricio les dice que tendrán que ir y “copiar” las ideas de los otros equipos.

f) Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores.

L6 – 7: mientras Mauricio y yo vamos monitoreando continúan con su trabajo y resolviendo entre todos los miembros de cada equipo las preguntas; únicamente en un equipo hay problemas con uno de los niños, pero cuando Mauricio y yo nos acercamos, les sugerimos que los otros dos compañeros lo apoyen y si no que continúen con el trabajo. Las preguntas las resuelven entre todos y de acuerdo conmigo, Mauricio les indica que tendrán que registrar únicamente la conclusión de todo el equipo y no la de cada integrante (como en la lección 3).

L7 – 5: Los niños empiezan a jugar y cuando caen en las casillas que implican lectura de las tarjetas de las personas ellos leen las copias que repartí para cada equipo, en algunos casos yo se las explico y resumo pero en general me limito a cerciorarme de que entendieron el problema, creo que Mauricio también opta por ésta opción porque no veo que lea las tarjetas sino que permite que los niños lo hagan. Mauricio y yo nos rotamos entre los cuatro equipos y vamos monitoreando la actividad, respondiendo a sus dudas o motivándolos a discutir y cuestionar los hechos del juego;

g) Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.

L4 – 6: Los equipos trabajan durante unos cuarenta minutos y van anotando sus decisiones en una hoja blanca que les paso después. Mauricio expone que "las resoluciones de los equipos son en base a las comunicaciones entre ustedes".

L4 – 8: El maestro explica que para la exposición cada equipo va a decir qué perro puso con cada una de las familias que él vaya exponiendo y por qué. Plantea que deben exponer diferentes niños de cada equipo "porque entre todos tomaron sus acuerdos",

L6 – 8: Mauricio va dirigiendo la discusión, cada equipo expone su conclusión sobre una pregunta antes de que pasemos a la siguiente, (donde de nuevo todos exponen sus conclusiones).

L5 – 7: Cuando algunos se traban nos piden que les digamos como pasar al siguiente nivel, pero ni Mauricio ni yo lo recordábamos así que únicamente les recalcamos que es una labor de equipo.

5. El maestro brinda oportunidad para que los niños las empleen sin que él esté presente.

L2 – 12: Finalmente, el maestro se queda conversando con Marisela y Sylvia en una de las mesas, yo me integro a la plática pero los niños me llaman continuamente así que me quedo monitoreando el trabajo con las computadoras.

L4 – 5: Mauricio propone que: "ustedes se ponen de acuerdo de qué manera lo van a leer, cómo se van a organizar y a discutirlo y cómo van a llegar a sus conclusiones".

L7 – 5: Mauricio y yo nos rotamos entre los cuatro equipos y vamos monitoreando la actividad, respondiendo a sus dudas o motivándolos a discutir y cuestionar los hechos del juego;

L7 – 7: Como a las 10 llega Marisela (con las tarjetas guía), el maestro la saluda y "cotorrean" un rato, el tono de su charla es bastante lúdico

L8 – 2: Reparto las metas de ésta sesión y él hace un vínculo con una actividad que tuvieron en su grupo, los niños recuerdan bien la tarea y cuando acaban de describirlo Mauricio sale.

L8 – 7: A las 11:45 se va de nuevo a la dirección (antes estaba cerrada y no aparecía la directora), yo le doy cierre a la discusión

L9 – 8: Mauricio sale unos minutos y aumenta el desorden

L5 – 2: Mauricio aprovecha para hacer énfasis en que lo importante de las reglas base es "no decirlas exactamente sino vivirlas, ponerlas en acción".

L5 – 8: Cuando planteamos la reflexión grupal, Mauricio dirige la discusión hacia el uso de las reglas base durante la actividad, los niños estaban muy entusiasmados por haber utilizado las computadoras y el trabajo en equipo complementó en cierta medida esta oportunidad, según su propia revisión si emplearon las reglas base y estas les sirvieron para ir avanzando y completando los niveles.

L10 – 7: Como a las 10:30 los equipos van terminando con las hojas, así que pasamos a la discusión grupal después de que cada mesa expone sus resúmenes y sus palabras clave, Mauricio les va preguntando: "¿Cómo trabajaron?"

6. Énfasis en el habla o énfasis en la actividad.

L2 – 7: Yo trato de retomar preguntas de la hoja 2 y también de plantear algunas nuevas, aunque me doy cuenta de que los niños le están poniendo más énfasis a responder la tarea que a la discusión que podría propiciar la actividad.

L3 – 4: los niños van exponiendo la hazaña plata, la entrevista y Mauricio explica la importancia de conocernos entre nosotros (ese no era el objetivo principal de la sesión, pero también puede verse como importante).

L9 – 7: Comienzan a trabajar con la hoja y varios equipos tienen dificultades con el punto del diagrama, se lo comentan a Mauricio y él me pasa la pregunta, yo contesto que lo que hay que hacer ahí es un dibujo con la secuencia de los pasos que seguirán y reparto hojas de reciclaje para que puedan hacerlo con suficiente espacio

L10 – 4: Luego explica la actividad: “Leer una hoja que contiene un texto sobre Isaac Newton” y que tendrán que resolver algunas preguntas después de revisarlo, abundamos un poco sobre éste físico y los niños también participan pero no es un tema que dominen así que para evitarnos una exposición que los distraiga de la actividad principal repartimos la hoja 10b (el texto sobre fricción).

7. Cambio en la percepción del escenario y en el trabajo con los artefactos (Computadoras, tarjetas guía, elementos del mundo mágico).

S1TM – 4: Los maestros se mostraron entusiasmados aunque también manifestaron sus reservas dado que no tenían suficiente conocimiento del material y del programa con el que trabajaríamos. Para responder a esta inquietud se les repartió a cada uno una carpeta que contenía la descripción de las actividades, la introducción al programa y también un texto (tomado de la tesis de Manuel) que explicaba los elementos que constituyen el proyecto de la 5ª dimensión.

S3TM – 8: En general, los maestros parecen tener resistencia al manejo de las computadoras, incluso expresaron abiertamente que tienen pocas oportunidades para interactuar con ellas, también expresaron su interés en recibir lecturas adicionales para complementar los visto en el taller.

L1 – 1: Cuando repasamos el punto en el que se menciona la introducción al proyecto de la 5ª dimensión que se tiene que hacer con los alumnos, Mauricio se muestra un poco inquieto por no conocer los materiales que emplearemos para ese punto pero acordamos que lo expondría alguien más (finalmente lo expuse yo). El maestro recuerda las actividades ya que las trabajamos en el taller para maestros, pero me comenta que es muy positivo que las revisemos antes de la sesión para refrescarlas, la idea me parece excelente (de hecho, ya teníamos planeado tener una asesoría semanal con cada maestro) y acordamos que estas juntas las realizaríamos cada semana para poder analizar la lección que ya se aplicó y la que se aplicará en la próxima sesión.

L1 – 4: Comienzo preguntándoles sobre el trabajo del año anterior (la mayoría de ellos participó cuando estaban en cuarto, en el ciclo pasado), retomo los elementos de Dorquidim, de Ístari, de la Nada (Mauricio la llama: “el enemigo a vencer”) y vamos repasando el trabajo de cada laberinto

L1 – 14: Hacemos el cierre de la sesión revisando las actividades, les pregunto si creen que cumplimos con las metas de la sesión, Mauricio hace algunas aportaciones (“si conversamos en equipos”) y les repartimos el casco de su armadura, porque se lo ganaron, “Ístari les da las gracias por ayudarlo contra la Nada”.

L3 – 8: Mauricio y yo ya habíamos revisado la hoja de información de las reglas base, así que de acuerdo con eso fuimos guiando las participaciones de los niños, para que en sus propias palabras generaran los acuerdos más relevantes. Así que al terminar de exponerlas, Mauricio recalca que esas reglas tendremos que seguirlas mientras trabajemos en la 5ª para poder cumplir nuestras misiones.

L3 – 11: Organizamos un convivio para que los maestros pudieran conocer a Neil Mercer, después, Neil nos comentaría que a los maestros se les ve comprometidos con el proyecto.

L4 – 3: Iniciamos la “clase” (en palabras del maestro) repartiendo las metas y recordando su función, Jesús comenta que: “las usamos para vencer a la Nada”. Mauricio introduce la hazaña latón mientras que cada equipo lee su copia.

L7 – 1: Llego a la escuela como a las 8:15, bajo al salón del maestro Mauricio y le muestro el material: Metas, tarjeta guía, tablero y “tarjetas de las personas”. Las revisa y me pregunta por qué no se las pasé el lunes, yo le explico que como tuvimos junta salimos tarde y ayer (el martes) Vicente ya no se las pudo pasar, a pesar de éste reclamo se muestra cooperativo y me dice que subirán en un rato, le dejo el material para que lo repase y subo a preparar el salón.

L7 – 3: Mauricio da una introducción de las características de las ratas de agua (una hoja que venía en el material que le di en la mañana) explicando que son animales ingleses, inofensivos y en extinción, hablamos un poco de los animales en peligro de extinción y yo les explico que los ingleses con los que estamos trabajando tienen éste problema así que nos pidieron ayuda a través de Ístari.

L7 – 9: Al terminar la reflexión grupal les pregunto si creen que cumplieron las metas de la sesión, cuando responden que sí Mauricio les comenta que lo hicieron muy bien así que se ganaron su parte de la armadura (el peto)

L8 – 1: Llego a la escuela a las 9:10, me encuentro al maestro Mauricio en la entrada y me comenta que los maestros están en una junta para planear las actividades del 10 de mayo, así que probablemente no podrán asistir a su sesión, quedo con él en verno durante el recreo para acordar algo. En el recreo voy a ver a Mauricio, me dice: “tengo revisión de trabajos en la dirección, te puedo mandar a mi grupo y llegar después”, yo le digo que es importante su asistencia, “es que no repase la lección, mejor voy y nada más observo”, yo le recuerdo los puntos más importantes de la lección y le recalco que es importante que sea él quien la conduzca, me contesta: “pero si con Ernesto si las has dado tu”, le respondo que fue únicamente en una ocasión y que en éste caso no son las mismas circunstancias. Queda en mandar a su grupo y alcanzarme poco después.

L9 – 5: Mauricio y yo discutimos sobre la dinámica que seguirá todo el grupo para trabajar con los químicos, el maestro prefiere que al final todos los niños vean como se manipulan todos los químicos: “Porque si no cómo van a contrastar sus hipótesis, manejar uno solo no es suficiente”.

L9 – 6: Cuando terminan de leer la historia Mauricio va recuperando con todo el grupo los puntos más importantes: la alquimista, los alebrijes que robaron el mapa, el propósito del pastel y el intento fallido,

L5 – 7: Cuando algunos se traban nos piden que les digamos como pasar al siguiente nivel, pero ni Mauricio ni yo lo recordábamos así que únicamente les recalcamos que es una labor de equipo.

L5 – 8: Mauricio dirige la discusión hacia el uso de las reglas base durante la actividad, los niños estaban muy entusiasmados por haber utilizado las computadoras y el trabajo en equipo complementó en cierta medida esta oportunidad

L10 – 4: Mauricio motiva a los niños hablándoles sobre la 5ª dimensión y sobre Dorquidim, comentándoles que esta es la última de nuestras sesiones y que con ella lograremos vencer a la Nada: “al enemigo” y ayudar a Ístari a mantener nuestra ciudad funcionando.

L10 – 8: Repartimos los pasaportes y las armaduras y les comento a los niños que con esta última actividad completan las piezas de la armadura, pero que para los siguientes laberintos no necesariamente tendrán que llevarla puesta ya que los aprendizajes que tuvieron en este año: “los ayudarán a enfrentar a los demás retos que encuentren en Dorquidim”, para que así puedan “vencer a la Nada” completa Mauricio, nos damos un aplauso para celebrar el éxito obtenido.

S5TM – 5: señala que es deseable realizar más actividades con las computadoras: “por la motivación con los niños”.

8. Vinculación con las actividades curriculares.

S3TM – 3: Mauricio también propuso realizar estas dinámicas con contenidos curriculares, para lo cual se le ofreció todo el apoyo del LCC.

L1 – 5: Después de su introducción explica la amplitud de la lengua, del idioma, recordando como tenemos diferentes modos de hablar según el lugar y las personas con quienes estemos.

L1 – 7: Entra Sylvia y Mauricio le comenta lo que hemos hecho, la introducción que dio y cómo pueden vincularse estos materiales con lo que se revisa en el salón.

L2 – 1: Antes de esta sesión tuve una reunión con Mauricio para planear las actividades de hoy. En ésta reunión me entregó la hoja de las “cabezas hablantes” de la lección pasada que se quedó pendiente, me comentó que la hizo en su salón y retomando la importancia de las diferentes maneras de hablar, para hacerla retomó las triadas que manejamos en 5a.

L3 – 5: Después de leer esto, Mauricio lee la hoja de la hazaña bronce y mientras yo reparto la hoja 3ª (con la historia “buscando objetos”), él explica que la leerán por medio de la “lectura guiada” un procedimiento que ya había usado con su grupo.

L4 – 3: Iniciamos la “clase” (en palabras del maestro) repartiendo las metas y recordando su función.

S4TM – 2: Ofrece cartulinas con las reglas base de cada grupo para que se tenga una copia en el escenario de 5ª y otra en el salón de los maestros para promover su generalización, Mauricio responde que él ha observado que: “afuera los niños las recuerdan sobre todo en dinámicas grupales”.

L8 – 2: Reparto las metas de ésta sesión y él hace un vínculo con una actividad que tuvieron en su grupo: el uso de los instructivos y cómo estuvieron buscando un objeto dando y recibiendo instrucciones, los niños recuerdan bien la tarea y cómo Sergio tuvo que recorrer el salón según lo que le indicaban.

9. Actividades escolares o actividades en la Quinta Dimensión.

S1TM – 2: Al llegar, los maestros de 5º y 6º grado (Ernesto, Baltazar, Osvaldo y Mauricio) nos comunicaron que ese día los habían citado a un curso sobre un tema relativo a la enseñanza de las Ciencias Naturales, esta actividad se llevaría a cabo en la sede de la inspección de esta zona, hoy en la mañana, por lo que no podrían asistir al taller. Los maestros ya sabían que la primera sesión del taller sería hoy, aceptaron ir al otro curso porque era una actividad de la SEP y porque, al parecer, fue la directora quien (según les avisaron ayer) los inscribió en la lista de asistentes.

S1TM – 2b: Cuando llegamos al escenario y fuimos a buscar a los maestros para que subieran al salón de la 5ª nos dimos cuenta que tenían grupo, no les habían dado el día libre a sus alumnos. Al preguntarles la razón, culparon a la directora, dado que ella no les había confirmado la realización del taller no podían saber con seguridad si los iba a autorizar o no.

L1 – 2: Llego al escenario como a las 8:40 y preparo los materiales. Como a las 9 bajo al salón por el grupo, pero me los encuentro en el camino (junto con el maestro Mauricio) ya que se iban a tomar una foto en el patio, Mauricio bromea: “nos vamos de excursión”, pero ya hablando en serio me asegura que la foto no tardará mucho y que en cuanto acaben irán al salón de la 5ª dimensión.

L1 – 10: Entra una psicóloga de la USAER (trabaja en la escuela) y Mauricio le comenta a Sylvia que él la invitó para que viera la sesión, que trabaja con su grupo en este horario y que quería conocer las actividades de 5ª, Sylvia acepta que se quede a observar.

L2 – 12: Cuando suena la campana del recreo, Mauricio les dice a los niños que pueden ir al salón por su almuerzo (pero no podrán comerlo en el aula de la 5ª dimensión), casi todos se quedan hasta que acaba el recreo, de hecho llegan niños de otros salones y al dar las 11 tenemos que pedirles que se vayan a sus salones para empezar sus actividades.

L7 – 9: Cuando terminan recogen sus materiales y se van al salón; Mauricio se queda un poco conversando con Marisela y conmigo (sobre las actividades de Semana Santa) y aprovecho para acordar la fecha de la próxima sesión, como tocará en mayo (un mes con muchos días festivos) acordamos hacer una sola sesión en las primeras dos semanas; Mauricio me comenta que el día de hoy les habían asignado horario para ensayar un baile y él prefirió posponerlo para venir a la actividad.

L8 – 1: Llego a la escuela a las 9:10, me encuentro al maestro Mauricio en la entrada y me comenta que los maestros están en una junta para planear las actividades del 10 de mayo, así que probablemente no podrán asistir a su sesión, quedo con él en vernos durante el recreo para acordar algo. Ernesto si asiste a su sesión (una parte) y en el recreo voy a ver a Mauricio (que está almorzando con Angelina, como siempre) me dice: “tengo revisión de trabajos en la dirección, te puedo mandar a mi grupo y llegar después”, yo le digo que es importante su asistencia, “es que no repase la lección, mejor voy y nada más observo”, yo le recuerdo los puntos más importantes de la lección y le recalco que es importante que sea él quien la conduzca, me contesta: “pero si con Ernesto si las has dado tu”, le respondo que fue únicamente en una ocasión y que en éste caso no son las mismas circunstancias. Queda en mandar a su grupo y alcanzarme poco después.

L8 – 5: me dice que ahora tienen las fechas muy saturadas por todo el final de clases: “hubieran planeado todo para acabar en mayo, porque después con todo lo del fin de año vamos a estar muy ocupados”.

L8 – 7: A las 11:45 se va de nuevo a la dirección (antes estaba cerrada y no aparecía la directora), yo le doy cierre a la discusión

L9 – 1: El martes de la semana pasada, Mauricio les avisó a Vicente y a Joel que no podría asistir a la sesión del miércoles, porque tenía una actividad con la escuela por lo que la cancelamos y quedamos de reponerla el siguiente. Yo pasé el lunes por su salón para proponerle que la repusiéramos después del recreo pero estaba muy preocupado buscando unas boletas y me dijo que mejor la dejáramos para el miércoles y para otro día posterior.

L10 – 2: Bajo al salón del maestro Mauricio como a las 8:45 pero tiene una reunión con los padres de sus alumnos por lo que decido regresar después, regreso a las 9:00 y Mauricio me comenta que subirán en unos momentos. Los alumnos suben como a las 9:20 y en lo que

entran y toman sus lugares me pongo de acuerdo con Mauricio sobre la lección, él ya la había revisado así que no tengo que ponerlo en antecedentes.

S5TM-1: Comenzamos la sesión como a las 9:30 en lo que nos organizábamos y llamábamos a los maestros que se encontraban en la dirección, al parecer estaban arreglando unos papeles de la carrera magisterial aprovechando que le habían dado el día libre a sus alumnos. La semana pasada le repartimos circulares a cada maestro y a la directora para confirmar la realización del taller y así asegurar que les dieran el día libre a sus alumnos.

3.2.1 Cuadros del maestro Ernesto

Sistema de categorías	Dimensión temporal				
	Sesión 1-TM	Sesión 2-TM	Sesión 3-TM	Sesión 1- L1	Sesión 2- L2
<i>A) Transmisión gradual de la responsabilidad</i>					
1. Promoción del papel activo de los niños.				7, 8	5
2. Respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño.				10	8
3. Ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos.		7		7, 9	5, 6, 9
4. Ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente planee un reto.					
<i>B) Aprendizaje como un proceso individual vs. Aprendizaje como un proceso sociocomunicativo</i>					
1. Uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo "socio-cognitivo" para la actividad de aprendizaje. Construcción de un individuo al otro en cadena.				7	
2. Uso del plural: "Nosotros".		7			
3. Lleva a cabo actividades de grupo (pueden ser con todo el grupo) donde hay intercambio de puntos de vista entre los estudiantes (incluyendo tomar decisiones y sugerencias).		3		12, 14	4, 9
4. Promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas.		3			
<i>C) Promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 5ª Dimensión</i>					
1. El maestro enfatiza los silencios o enfatiza las interacciones sociales.				7	4, 11
2. El maestro favorece la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas.				7, 10	

Sistema de categorías	Sesión 1-TM	Sesión 2-TM	Sesión 3-TM	Sesión 1- L1	Sesión 2- L2
3. Los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje.				7	4, 6, 11
4. El maestro favorece el uso de las reglas base a) Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas. b) El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones. c) El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta. d) Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones. e) Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar. f) Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores. g) Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.				12	4
5. El maestro brinda oportunidad para que los niños las empleen sin que él esté presente.					
6. Énfasis en el habla o énfasis en la actividad				7	8
7. Cambio en la percepción del escenario y en el trabajo con los artefactos (Computadoras, tarjetas guía, elementos del mundo mágico).	4			1, 4, 7	6
8. Vinculación con las actividades curriculares					
9. Actividades escolares o actividades en la Quinta Dimensión	2, 2		10		1, 2, 3

Sistema de categorías	Dimensión temporal				
	Sesión 3 - L3	Sesión 4- L4	Sesión 4- TM	Sesión 5- L6	Sesión 6 -L7
<i>A) Transmisión gradual de la responsabilidad</i>					
1. Promoción del papel activo de los niños.	3	3		3	
2. Respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño.	6, 7	6		6	5
3. Ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos.	3, 4, 5	3, 4, 5, 7		4, 7	4, 5, 6, 8
4. Ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente plantee un reto.	4, 11		9	7	
<i>B) Aprendizaje como un proceso individual vs. Aprendizaje como un proceso sociocomunicativo</i>					
1. Uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo "socio cognitivo" para la actividad de aprendizaje. Construcción de un individuo al otro en cadena.	4	8		7	
2. Uso del plural: "Nosotros".					
3. Lleva a cabo actividades de grupo (pueden ser con todo el grupo) donde hay intercambio de puntos de vista entre los estudiantes (incluyendo tomar decisiones y sugerencias).	6	8		7	7
4. Promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas.					5
<i>C) Promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 5ª Dimensión</i>					
1. El maestro enfatiza los silencios o enfatiza las interacciones sociales					
2. El maestro favorece la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas.	3	2		2, 4	2, 7

Sistema de categorías	Sesión 3 - L3	Sesión 4- L4	Sesión 4- TM	Sesión 5- L6	Sesión 6 -L7
3. Los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje.					2
4. El maestro favorece el uso de las reglas base	8	2, 3, 9		3	2
a) Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas.					2
b) El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones.					2
c) El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta.	6				
d) Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones.				8	3
e) Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar.					
f) Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores.					
g) Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.	8				
5. El maestro brinda oportunidad para que los niños las empleen sin que él esté presente.				6, 9	6
6. Énfasis en el habla o énfasis en la actividad		9			
7. Cambio en la percepción del escenario y en el trabajo con los artefactos (Computadoras, tarjetas guía, elementos del mundo mágico).	11			2	1, 4
8. Vinculación con las actividades curriculares	4		8	4	
9. Actividades escolares o actividades en la Quinta Dimensión				5, 9	1, 6

Sistema de categorías	Dimensión temporal				
	Sesión 7 - L8	Sesión 8 - L9	Sesión9-L10	Sesión10-L5	Sesión5-TM
<i>A) Transmisión gradual de la responsabilidad</i>					
1. Promoción del papel activo de los niños.		1	4	3	
2. Respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño.		3, 7	5, 6	4, 6	
3. Ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos.	8	1, 5, 7	5, 8	2, 6	
4. Ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente plantee un reto.		1	1, 7		3
<i>B) Aprendizaje como un proceso individual vs. Aprendizaje como un proceso sociocomunicativo</i>					
1. Uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo "socio - cognitivo" para la actividad de aprendizaje. Construcción de un individuo al otro en cadena.		4	4		
2. Uso del plural: "Nosotros".		4			
3. Lleva a cabo actividades de grupo (pueden ser con todo el grupo) donde hay intercambio de puntos de vista entre los estudiantes (incluyendo tomar decisiones y sugerencias).	7	8	8	8	
4. Promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas.		6			
<i>C) Promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 3ª Dimensión</i>					
1. El maestro enfatiza los silencios o enfatiza las interacciones sociales	4, 5, 7	8			
2. El maestro favorece la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas.	7, 8	2, 3, 8, 9	4, 5	2	

Sistema de categorías	Sesión 7 - L8	Sesión 8 - L9	Sesión9-L10	Sesión10-L5	Sesión5-TM
3. Los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje.					
4. El maestro favorece el uso de las reglas base			8	2, 8	
a) Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas.	6, 7				
b) El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones.	7				
c) El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta.				3	
d) Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones.			8		
e) Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar.					
f) Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores.					
g) Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.		8, 9	7	3	
5. El maestro brinda oportunidad para que los niños las empleen sin que él esté presente.	5		6	6	
6. Énfasis en el habla o énfasis en la actividad	7, 8	6, 10	8		
7. Cambio en la percepción del escenario y en el trabajo con los artefactos (Computadoras, tarjetas guía, elementos del mundo mágico).	7			1	3
8. Vinculación con las actividades curriculares		4			
9. Actividades escolares o actividades en la Quinta Dimensión	1, 2		2	7	1

3.2.2 Fragmentos de las notas etnográficas de Ernesto

A) Transmisión gradual de la responsabilidad

1. Promoción del papel activo de los niños.

L1 – 7: Como actividad inicial Ernesto organiza que todos los niños hablen al mismo tiempo dentro de sus equipos, los motiva a que lo hagan continuamente y en voz alta (hasta que él les avise que deben detenerse), como tema les sugiere sus actividades del fin de semana. Después de unos 5 minutos les pide que se detengan y que expresen cómo se sintieron durante la actividad, le pide a un niño de cada equipo que lo comparta en voz alta y en general las opiniones eran que: “fue muy difícil entendernos”, “yo hablaba y hablaba y los otros igual, ni nos pelábamos”. Con todas estas participaciones, Ernesto integra algunas para llegar a la conclusión de que hablando todos así no nos comunicamos, tenemos que escucharnos unos a otros para poder entendernos.

L1 – 8: Ernesto reparte las fotocopias de la hoja 1ª, que contiene distintas palabras y les da a los niños 5 minutos para que las revisen.

L2 – 5: El maestro lee las metas de la hazaña plata y yo las voy repartiendo a cada equipo para que los niños también las revisen:

L3 – 3: Ernesto habla sobre las metas de la hazaña de hoy: Bronce; reparto las hojas con uno de los niños y los equipos las revisan mientras el maestro las lee en voz alta

L4 – 3: el maestro introduce la lección del día de hoy: la hazaña latón. Reparto las metas y Tania las lee: “Practicar el uso de las reglas base para hablar en grupo”. Ernesto hace algún comentario sobre las reglas base y da introducción a la tarjeta guía que reparte Daniel.

L6 – 3: Ernesto dirige la discusión hacia las reglas base pero fomentando interacciones muy “circulares”, en las que los niños responden con la única opción posible (que en algunos casos es de una o dos palabras nada más). Después un niño va leyendo las reglas base del cartel y Ernesto explica cada una.

L9 – 1: Como los niños tenían que manipular “químicos” de la cocina (cocoa, café, azúcar, harina, etc.) en ésta lección él sugiere que cada equipo manipule una sola sustancia para que no se distraigan con todas y así puedan planear su experimento bien, además de que así nos evitamos que todos expongan las mismas respuestas en cada equipo

L10 – 4: Un niño reparte las tarjetas guía y cuando la terminan de leer, el maestro abunda en el tema de Isaac Newton preguntándoles qué saben de él, Leopoldo recuerda algo pero no parece muy dispuesto a presumirlo; vamos exponiendo los datos generales del científico y así le damos contexto a la lectura de la lección.

L5 – 3: Reparto la tarjeta guía y los niños se turnan para leer la historia, las instrucciones las dejamos para cuando ya estén en la computadora.

2. Respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño.

L1 – 10: aquí tuvimos algunos problemas porque los niños no estaban familiarizados con algunas palabras como alardear o farfullar por lo que tuvieron que recurrir a algún diccionario o preguntarnos. Mientras cada equipo trabajaba, Vicente, Marisela, el maestro y yo monitoreábamos lo que cada uno hacía y respondíamos las dudas que planteaban.

L2 – 8: Siguen las preguntas “al pie de la letra”, entre ellos parecen hacerse pocas preguntas adicionales a las de la hoja 2a. Ernesto y yo vamos monitoreando a cada equipo, me acerco con algunos y me explican las entrevistas.

L3 – 6: Mientras van trabajando, Ernesto y yo supervisamos la actividad de los equipos, interviniendo cada uno por separado pero los dos sobre los comentarios de los niños.

L3 – 7: Casi a las 12:10 Ernesto suspende la actividad, además del poco tiempo restante casi todos los equipos ya acabaron y esperan impacientes el siguiente paso.

L4 – 6: Comienzan a trabajar y mientras leen Ernesto y yo vamos de equipo en equipo supervisando su trabajo. aclarando dudas y preguntando por los argumentos.

L6 – 6: Dejamos la discusión para explicarles a los niños las preguntas y repartir las hojas, mientras los equipos las resuelven en silencio el maestro y yo monitoreamos su actividad y resolvemos las dudas que surgen.

L7 – 5: . Comienzan a jugar y Ernesto se sienta junto con el equipo de Leopoldo y Juan José, yo monitoreo a los otros dos; aunque al principio surgen un par de dudas: “¿cómo vamos avanzando?. ¿qué pasa cuando caigo en ésta casilla?”, después de un par de aclaraciones los niños pueden jugar sin requerir mayor asesoría, únicamente intervenimos cuando les tocan leer las “tarjetas de las personas” (textos en contra de las ratas de agua, debían de estar en tarjetas y en versiones cortas, pero como no los teníamos Ernesto, Sylvia y yo los leíamos cuando tocaban).

L9 – 3: Repartimos la tarjeta guía y los niños van leyendo la historia, salgo un momento por agua y cuando regreso veo que Ernesto les explica a los niños el término de “alquimista” (el personaje central de la historia de la tarjeta), continúan leyendo

L9 – 7: Mientras cada equipo trabaja, Ernesto y yo monitoreamos sus actividades, parecen tener dificultades en el punto del diagrama así que Ernesto pasa al pizarrón y dibuja dos posibles diagramas, no se los explica a todo el grupo pero cuando los niños preguntan basta con señalarlos y explicárselos para que elaboren unos lo más parecido posible.

L10 –5: cada equipo lee un párrafo en voz alta y el maestro va explicando las palabras que no quedan claras como desplazamiento o fricción y les da ejemplos a los niños

L10 – 6: Repartimos la hoja 10a y el maestro explica que hay que responder en cada inciso, comienzan a trabajar y los dos monitoreamos un poco el trabajo de los niños, luego Ernesto se va a platicar con Sylvia y yo continuo supervisando a los equipos para luego incorporarme a su plática, el maestro retoma luego el monitoreo y como a las 10:05 abrimos la discusión grupal.

L5 – 4: . Los niños se ven muy involucrados con su trabajo, Ernesto y yo vamos monitoreando y reforzando su trabajo.

L5 – 6: Ernesto conversa con Sylvia, ocasionalmente se interrumpe para monitorear a los equipos. Cambiamos al equipo de Viviana porque su computadora también falla y Ernesto se queda un rato con ese equipo en lo que retoman el ritmo de trabajo.

3. Ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos.

S2TM – 7: Finalmente se reflexionó sobre la importancia que tiene para nosotros como facilitadores el ponernos en los zapatos de los niños para entender sus actitudes y conductas.

L1 – 7: Como actividad inicial Ernesto organiza que todos los niños hablen al mismo tiempo dentro de sus equipos, los motiva a que lo hagan continuamente y en voz alta (hasta que él les avise que deben detenerse), como tema les sugiere sus actividades del fin de semana.

L1 - 9: En este punto hago un aparte con él y le recuerdo las metas de la sesión y que debíamos explicitárselas como tales; no lee la hoja al grupo, pero cuando se termina el tiempo de la actividad se las dice a los niños.

L2 - 5: El maestro lee las metas de la hazaña plata y yo las voy repartiendo a cada equipo para que los niños también las revisen

L2 - 6: A continuación, también ante todo el grupo, Ernesto y yo exponemos la tarjeta guía de la sesión. Les reparto una copia a cada equipo y leo la primera parte de la tarjeta (la historia del genio y de la niña Linda). Después Ernesto explica la dinámica de la actividad leyendo la segunda parte de la hoja

L2 - 9: Hacia las 10: 15 la mayoría terminó de entrevistarse, así que siguiendo las indicaciones de Ernesto, un integrante de cada equipo expone a todo el grupo una de las entrevistas que hicieron, leen las preguntas de la hoja 2a y luego las respuestas de la otra hoja.

L3 - 3: Después de ésta discusión, Ernesto habla sobre las metas de la hazaña de hoy: Bronce; reparto las hojas con uno de los niños y los equipos las revisan mientras el maestro las lee en voz alta: "Al conversar decir las opiniones y explicar las razones, y definir entre todos las reglas base del salón". Después Ernesto explica que leeremos una historia y trabajaremos con ella, esto viene en la tarjeta guía de la sesión y a pesar de que los equipos ya tenían su copia (venía en la misma mica que las metas), él decide no leerla como tal y retomar algunos de sus elementos.

L3 - 4: Para realizar la lectura explica que un niño de cada equipo leerá una parte y los demás seguirán la historia por equipos³. Los niños van siguiendo la historia aunque durante las dos páginas se ve que algunos pierden el hilo y se reintegran después o prefieren oír en lugar de leer.

L3 - 5: Después de éstas preguntas y respuestas y aclaraciones, repartimos la hoja con las preguntas sobre la historia (continuación 3b). También tenemos la hoja 3b que tiene algunas sugerencias para que las lean por equipos, pero el maestro prefiere leerla en voz alta y complementarla con comentarios como: "tenemos que organizarnos como le hicimos para la entrevista pasada, de tal manera que todos seamos entrevistador y entrevistado".

L4 - 3: Después de este repaso, el maestro introduce la lección del día de hoy: la hazaña latón. Reparto las metas y Tania las lee: "Practicar el uso de las reglas base para hablar en grupo". Ernesto hace algún comentario sobre las reglas base y da introducción a la tarjeta guía que reparte Daniel.

L4 - 4: Leopoldo lee la tarjeta guía y Ernesto explica qué tendrán que hacer parejas de familias y perros, cómo lo harán y para qué.

L4 - 5: Reparto las hojas con las características de los perros y las de las familias y también una hoja más para que tomen nota de las parejas que hagan. El maestro propone que los equipos se dividan en dos para leer las hojas (por parejas) y luego las intercambien para que les sea más fácil.

L4 - 7: Cuando los equipos van descartando al sexto perro, Ernesto le sugiere (por iniciativa propia) que cada uno busque otra solución además de la inyección y así lo van haciendo.

L6 - 4: Le pido a una niña que reparta las hojas con las metas y otro equipo las lee. Ernesto aclara el término del "dilema moral", les recuerda a los niños que ya lo habían trabajado

³ Ésta es la misma estrategia que empleó Mauricio, pero él le dio un nombre específico; Ernesto sólo comentó que ya la habían usado antes.

L6 - 7: Cuando comienza la actividad les pide a cada equipo que comparta su respuesta, después de las primeras tres preguntas ya se habían consumido como 15 minutos en estas participaciones (hasta los niños se veían aburridos, porque Ernesto aportaba comentarios con cada respuesta y se alargó todo); entonces yo le pido que no se expongan todas las preguntas, él se salta 2 y decide retomar sólo la última

L7 - 4: Repartimos las tarjetas guía y un niño de cada equipo lee una parte (Sergio, Agar, Juan José), después de que cada uno termina un párrafo yo hago un par de preguntas al respecto y al finalizar la lectura les aclaro que las ratas de agua son animales ingleses que están en peligro de extinción, etc. El maestro Ernesto hace muy pocos comentarios por ahora.

L7 - 5: Comienzan a jugar y Ernesto se sienta junto con el equipo de Leopoldo y Juan José, yo monitoreo a los otros dos; aunque al principio surgen un par de dudas: "¿cómo vamos avanzando?, ¿qué pasa cuando caigo en ésta casilla?", después de un par de aclaraciones los niños pueden jugar sin requerir mayor asesoría, únicamente intervenimos cuando les tocan leer las "tarjetas de las personas" (textos en contra de las ratas de agua, debían de estar en tarjetas y en versiones cortas, pero como no los teníamos Ernesto, Sylvia y yo los leíamos cuando tocaban).

L7 - 6: Ernesto se queda en donde estaba y yo con el de Tania y Alicia. Como no en todas las casillas tenían que leer las tarjetas los equipos avanzan rápido, como a las 9:45 mi equipo ya recorrió todo el tablero así que les sugiero que lo recorran de nuevo (como es una línea del tiempo, les digo, será como si recorrieran dos años en lugar de uno); al equipo de Sylvia le pasa lo mismo un poco después y les hago la misma sugerencia, al equipo del maestro Ernesto le sucede más tarde, pero como él salió por el momento yo soy quien les hago la sugerencia. El maestro no se enteró de esto sino hasta que le pregunté al equipo que yo monitoreé por sus resultados y al conocerlos les dije que habían hecho trampa, esto no me lo comenta a mi (tampoco a Sylvia) y son las niñas quienes me le refieren, preguntándome qué debían hacer entonces, yo les sugiero que cuando expongan ante todo el grupo expliquen las razones que tuvieron para jugar así.

L7 - 8: Ernesto se queda con un equipo y les ayuda con sus dibujos y lo que escriben, Sylvia y yo rotamos entre los otros dos equipos.

L8 - 8: Cuando acaban de exponer los niños, Ernesto lee la hoja con las preguntas, los niños se entusiasman sobre todo con la de "¿qué otras cosas les pondrían a la ciudad", pero la parte de las instrucciones la repasan un poco menos. Reflexionan sobre las metas, aclarando que todavía tendrán oportunidad de practicar el dar y pedir instrucciones porque es algo importante en la vida.

L9 - 1: Llego a la escuela como a las 8:15, me encuentro a Ernesto y nos ponemos a revisar la lección 9 (la de hoy). Como los niños tenían que manipular "químicos" de la cocina (cocoa, café, azúcar, harina, etc.) en ésta lección él sugiere que cada equipo manipule una sola sustancia para que no se distraigan con todas y así puedan planear su experimento bien, además de que así nos evitamos que todos expongan las mismas respuestas en cada equipo;

L9 - 5: Cuando cada equipo tiene la hoja 9ª (una niña la reparte) leemos las preguntas y explicamos que antes de manipular los "químicos" con los que trabajarán deben de completar las preguntas de la hoja. Repartimos los recipientes con los elementos y otros con agua, empiezan a manipular los químicos y recordamos que primero tienen que completar la hoja antes de trabajar con ellos (Víctor y Sergio hicieron exactamente lo contrario pero finalmente si completaron su hoja).

L9 – 7: Mientras cada equipo trabaja, Ernesto y yo monitoreamos sus actividades, parecen tener dificultades en el punto del diagrama así que Ernesto pasa al pizarrón y dibuja dos posibles diagramas, no se los explica a todo el grupo pero cuando los niños preguntan basta con señalarlos y explicárselos para que elaboren unos lo más parecido posible.

L10 – 5: Ernesto les indica que tendrán que leer todo el texto por equipos, comienzan a leer en voz baja y unos cinco o siete minutos después ya casi todos han acabado; cada equipo lee un párrafo en voz alta y el maestro va explicando las palabras que no quedan claras como desplazamiento o fricción y les da ejemplos a los niños, después les indica a los niños que cada equipo trabajará con el párrafo que leyeron.

L10 – 8: Al terminar la exposición de los equipos (y mientras ésta tuvo lugar) Ernesto trabajó mucho con el tema, sus participaciones giraron sobre todo en torno a los contenidos y un poco sobre el tema de la discusión.

L5 – 2: Recordamos las actividades de la sesión pasada, la lectura del texto sobre fricción y las metas que cumplimos ese día. Ahora repartimos las metas de esta sesión y Ernesto las explica

L5 – 6: Ernesto conversa con Sylvia, ocasionalmente se interrumpe para monitorear a los equipos. Cambiamos al equipo de Viviana porque su computadora también falla y Ernesto se queda un rato con ese equipo en lo que retoman el ritmo de trabajo.

4. Ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente plantee un reto.

L3 – 4: Para realizar la lectura explica que un niño de cada equipo leerá una parte y los demás seguirán la historia por equipos. Los niños van siguiendo la historia aunque durante las dos páginas se ve que algunos pierden el hilo y se reintegran después o prefieren oír en lugar de leer. Al terminar la lectura (que ya en la práctica a mí también me pareció larga para el grupo), Ernesto hace algunas preguntas sobre los personajes y las situaciones de la lectura, yo añado algunas preguntas o aclaraciones. Sobre todo con relación a un personaje que aparece al final y que en el otro grupo generó dudas en muchos equipos; parece que si funciona resaltarlos desde el principio porque después casi ningún equipo pregunta por él.

L3 – 11: Ernesto nos comenta al final (a Sylvia y a mí), que la lectura le pareció muy larga (él fue el primero en mencionarlo y lo reiteró aun cuando la habíamos reducido, parece que no fue suficiente) y que el dilema moral no “atrapó” a los niños, nos platica que estuvieron trabajando algunas lecturas que tenían otros dilemas (como historias de amor) y que esas entusiasmarían más a los niños que un problema sobre 15\$ o una regla, en fin, todo es perfectible.

S4TM – 9: Después de que los maestros se fueron, el equipo del LCC nos quedamos comentando la actitud de los maestros y en general el desempeño del taller, están muy involucrados pero parecen tener más interés en trabajar con lo que los niños ya adquirieron que en tratar de alcanzar su ZDP (prueba de esto es su constante preocupación por usar lecturas cortas y no las versiones más largas).

L6 – 7: Cuando Ernesto regresa son las 9:50, los equipos ya van terminando y antes de hacer la exposición en grupo me vuelve a recalcar que: “son demasiadas preguntas, a la hora de exponerlas se va a consumir mucho tiempo y seguramente no alcanzaremos a cubrir con lo acordado”, yo le sugiero que no les pida a todos los equipos que expongan todas sus respuestas y parece estar de acuerdo. Cuando comienza la actividad les pide a cada equipo que comparta su respuesta, después de las primeras tres preguntas ya se habían consumido como 15 minutos en estas participaciones (hasta los niños se veían aburridos, porque

Ernesto aportaba comentarios con cada respuesta y se alargó todo); entonces yo le pido que no se compartan todas las preguntas, él se salta 2 y decide retomar sólo la última;

L9 – 1: Llego a la escuela como a las 8:15, me encuentro a Ernesto y nos ponemos a revisar la lección 9 (la de hoy). Como los niños tenían que manipular “químicos” de la cocina (cocoa, café, azúcar, harina, etc.) en ésta lección él sugiere que cada equipo manipule una sola sustancia para que no se distraigan con todas y así puedan planear su experimento bien, además de que así nos evitamos que todos expongan las mismas respuestas en cada equipo

L10 – 1: bajo con Ernesto, revisamos la lección y quedamos que en lugar de revisar los dos textos con el grupo estudiaríamos uno y que cada equipo revisaría un párrafo aunque deberían de leer todo el texto (de dos páginas). Acordamos que cada triada resolverá las preguntas de un párrafo y luego las expondrá a todo el grupo.

L10 – 7: De cada equipo van exponiendo uno de sus integrantes: Jacob, Yeni, Leopoldo, Marroquín, Tania y Giovanni; en general son de los más participativos (Leopoldo, Tania y Giovanni sobre todo) así que me parece que se descuida un poco a los niños que no desean participar porque estos siempre están dispuestos a exponer frente a todo el grupo y Ernesto lo acepta en la mayoría de los casos (pero no en todos, en la lección pasada prefirió que Gabriel lo hiciera por ejemplo).

S5TM – 3: Él comenta que las lecciones 7 y 9 (la de las ratas de agua y la de los químicos) le parecieron largas y fuera de contexto comparadas con las otras lecciones; también reclama que a la lección 4 no se le hayan hecho los cambios que él sugirió en la sesión pasada del taller, porque le pareció que no se le tomó en cuenta, contrario a lo que les habíamos prometido.

B) Aprendizaje como un proceso individual vs. Aprendizaje como un proceso sociocomunicativo

1. Uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo “socio – cognitivo” para la actividad de aprendizaje. Construcción de un individuo al otro en cadena.

L1 – 7: Con todas estas participaciones, Ernesto integra algunas para llegar a la conclusión de que hablando todos así no nos comunicamos, tenemos que escucharnos unos a otros para poder entendernos.

L3 – 4: Para realizar la lectura explica que un niño de cada equipo leerá una parte y los demás seguirán la historia por equipos. Los niños van siguiendo la historia aunque durante las dos páginas se ve que algunos pierden el hilo y se reintegran después o prefieren oír en lugar de leer. Al terminar la lectura, Ernesto hace algunas preguntas sobre los personajes y las situaciones de la lectura, yo añado algunas preguntas o aclaraciones

L4 – 8: Los equipos van terminando y los preparamos para la exposición con todo el grupo. El maestro los llama y va pasando al frente un integrante de cada equipo. Después de que pasó Leopoldo, Daniel expone y Ernesto le pide que comente las diferencias que su selección tuvo con la del primer equipo, y así se lo solicita a los siguientes equipos

L6 – 7: Cuando comienza la actividad les pide a cada equipo que comparta su respuesta, después de las primeras tres preguntas ya se habían consumido como 15 minutos en estas participaciones (hasta los niños se veían aburridos, porque Ernesto aportaba comentarios con cada respuesta y se alargó todo); entonces yo le pido que no se expongan todas las preguntas, él se salta 2 y decide retomar sólo la última

L9 – 4: Ernesto aclara cada uno de los términos: hipótesis, plan y prueba exacta dándoles ejemplos a los niños, yo completo un poco y termino de leer las metas (a sugerencia suya). El maestro les recuerda otras experiencias que tuvieron en el salón haciendo experimentos

con químicos, en particular una en la que mezclaron alcohol con agua y mojaron un billete para comprobar que no se quemaría, los niños recuerdan bien esa experiencia y parecen haberse divertido mucho, además de que no olvidan el componente científico.

L10 - 4: Un niño reparte las tarjetas guía y cuando la terminan de leer, el maestro abunda en el tema de Isaac Newton preguntándoles qué saben de él, Leopoldo recuerda algo pero no parece muy dispuesto a presumirlo; vamos exponiendo los datos generales del científico y así le damos contexto a la lectura de la lección.

2. Uso del plural: "Nosotros".

S2TM - 7: Finalmente se reflexionó sobre la importancia que tiene para nosotros como facilitadores el ponernos en los zapatos de los niños para entender sus actitudes y conductas.

L9 - 4: El maestro les recuerda otras experiencias que tuvieron en el salón haciendo experimentos con químicos, en particular una en la que mezclaron alcohol con agua y mojaron un billete para comprobar que no se quemaría.

3. Lleva a cabo actividades de grupo (pueden ser con todo el grupo) donde hay intercambio de puntos de vista entre los estudiantes (incluyendo tomar decisiones y sugerencias).

S2TM - 3: Después nos dividimos en triadas (Ernesto, Estela y yo; Manuel, Mauricio y Angelina; Ada, Sylvia y Olympia) para hacer los ejercicios: clasificamos una serie de palabras (sobre maneras de hablar) en diferentes rubros. elegimos algunas de ellas y realizamos un dibujo. Finalmente retomamos las opiniones de los maestros para la conclusión.

S3TM - 2: Para las actividades los asistentes se dividieron por equipos (Osvaldo, Angelina y Mauricio; Laura, Manuel y Vicente; Ada y Joel); la tarea consistía en asignarle a distintos perros (cada uno con características específicas) una familia (cada una también tenía necesidades específicas).

S3TM - 6: En la tétada uno las traducciones las hacían Sylvia y Mauricio, Angelina apoyaba que la niña delatara a su amigo, los otros miembros del equipo defendían que no lo hiciera (por la amistad), finalmente votaron y decidieron acusarlo (cuando la mamá de la niña le pregunta) y recomendar un castigo moderado.

L1 - 12: Dirigidos por Ernesto cada equipo le comparte al grupo su lista y van completando con las palabras que no tenían. El maestro recalca la importancia de la actividad: "Lo importante no es que yo lo sepa todo sino que compartamos la información que todos tenemos para poder aprender más".

L1 - 14: La siguiente hoja era la de las "cabezas hablantes", tres círculos en los que los niños tenían que ilustrar expresiones faciales de las palabras de la hoja 1a. Después de otros diez minutos Ernesto les pide que compartan con todo el grupo lo que cada equipo hizo, hay un niño (Leopoldo) que ilustra las caras de su equipo (es muy chistoso).

L2 - 4: Ernesto retoma la tarjeta de apoyo de la lección Oro para dar la introducción, le plantea a todo el grupo las preguntas que había sugerido en la asesoría: "¿Son buenos para hablar?, ¿Quién si es bueno para hablar?". para estas preguntas el grupo propone a Leopoldo y a Tania y para la de alguien que no es tan bueno hablando a Víctor y a Mayra. Con estas preguntas Ernesto dirige la discusión y pregunta por qué a algunos les da pena hablar en público: "por pena" -le responden-. Y finalmente recalca la importancia de no burlarse de los compañeros para que sea más fácil que todos participen.

L2 - 9: siguiendo las indicaciones de Ernesto, un integrante de cada equipo expone a todo el grupo una de las entrevistas que hicieron, leen las preguntas de la hoja 2a y luego las respuestas de la otra hoja.

L3 - 6: Explicamos que cada miembro del equipo tiene una columna para participar y que al final tendrán que elegir una conclusión entre todos para exponerla al grupo.

L4 - 8: Los equipos van terminando y los preparamos para la exposición con todo el grupo. El maestro los llama y va pasando al frente un integrante de cada equipo. Después de que pasó Leopoldo, Daniel expone y Ernesto le pide que comente las diferencias que su selección tuvo con la del primer equipo, y así se lo solicita a los siguientes equipos

L6 - 7: Cuando Ernesto regresa son las 9:50, los equipos ya van terminando y antes de hacer la exposición en grupo me vuelve a recalcar que: "son demasiadas preguntas, a la hora de exponerlas se va a consumir mucho tiempo y seguramente no alcanzaremos a cubrir con lo acordado", yo le sugiero que no les pida a todos los equipos que expongan todas sus respuestas y parece estar de acuerdo. Cuando comienza la actividad les pide a cada equipo que comparta su respuesta, después de las primeras tres preguntas ya se habían consumido como 15 minutos en estas participaciones (hasta los niños se veían aburridos, porque Ernesto aportaba comentarios con cada respuesta y se alargó todo); entonces yo le pido que no se expongan todas las preguntas, él se salta 2 y decide retomar sólo la última

L7 - 7: El maestro entra cuando ya está participando el segundo equipo así que no participa en la discusión, se sienta en la mesa donde habitualmente lo hacemos y observa pero sin intervenir.

L8 - 7: El maestro entra, pone más orden en el grupo y anuncia que ahora expondremos los resultados de nuestro trabajo, aunque no estuvo en toda la parte anterior de la sesión se nota que si revisó el material porque retoma elementos como: "ya fuimos a pedir información, vinieron a preguntarnos, algunas cosas no pudimos acomodarlas como queríamos, etc.". Cada niño expone una instalación en cada equipo, Ernesto pregunta en cada caso si los otros equipos lo hicieron igual y por qué y afirma que "pueden contra argumentar si no están de acuerdo". Cuando un equipo le expone en dónde puso x instalación (los bomberos me parece) Ernesto los cuestiona, a lo que ellos reaccionan cómo si estuvieran mal, cómo si el argumento del maestro fuera más válido que el de ellos, yo recalco que los dos son igual de válidos para cada situación (no hay una sola respuesta).

L9 - 8: Llega el momento de la discusión y van pasando los equipos; cuando le toca al de Gabriel, Ernesto le ordena que sea él quien lo exponga, pasa Gabriel y se tarda en contestar (como esperando que Ernesto se lo pida a alguien más o que alguno de su equipo se levante en su lugar), el maestro insiste, el niño le una parte de la hoja y finalmente Ernesto deja que otro niño de su equipo (que ya estaba muy molesto por el desempeño de Gabriel) termine de exponer.

L10 - 8: Al terminar la exposición de los equipos (y mientras ésta tuvo lugar) Ernesto trabajó mucho con el tema, sus participaciones giraron sobre todo en torno a los contenidos y un poco sobre el tema de la discusión.

L5 - 8: Cuando pasa el tiempo acordado los niños cierran sus programas y platicamos sobre el trabajo que realizaron, y la importancia que tuvo el uso de las reglas base.

4. Promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas.

L7 - 5: Comienzan a jugar y Ernesto se sienta junto con el equipo de Leopoldo y Juan José

L9 – 6: Como en el equipo de Claudia ella es la única niña parece que hoy en especial sus compañeros (Jacob entre ellos) no la están integrando, Ernesto le dice que trabajará con nosotros y va llenando la hoja del equipo ya que según él: “le toca hacerlo porque es la de menos autoridad en el equipo”, finalmente yo voy asesorando a Claudia con el trabajo aunque me parece que con ésta decisión no tuvo mayor oportunidad de interactuar con su equipo y arreglar sus diferencias.

C) Promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 5ª Dimensión

1. El maestro enfatiza los silencios o enfatiza las interacciones sociales.

L1 – 7: Como actividad inicial Ernesto organiza que todos los niños hablen al mismo tiempo dentro de sus equipos, los motiva a que lo hagan continuamente y en voz alta (hasta que él les avise que deben detenerse), como tema les sugiere sus actividades del fin de semana. Después de unos 5 minutos les pide que se detengan y que expresen cómo se sintieron durante la actividad, le pide a un niño de cada equipo que lo comparta en voz alta.

L2 – 4: Ernesto retoma la tarjeta de apoyo de la lección Oro para dar la introducción, le plantea a todo el grupo las preguntas que había sugerido en la asesoría: “¿Son buenos para hablar?. ¿Quién si es bueno para hablar?”, para estas preguntas el grupo propone a Leopoldo y a Tania y para la de alguien que no es tan bueno hablando a Víctor y a Mayra. Con estas preguntas Ernesto dirige la discusión y pregunta por qué a algunos les da pena hablar en público: “por pena” -le responden-. Y finalmente recalca la importancia de no burlarse de los compañeros para que sea más fácil que todos participen

L2 – 11: Cuando ya todos los equipos expusieron leo algunas de las preguntas del punto 12 de la guía para el maestro de ésta lección: “Bueno, después de todo lo que trabajamos hoy, de ésta actividad de entrevistarnos, creo que podemos pensar mejor sobre algunas preguntas: ¿Por qué creen que los maestros a veces les pedimos trabajar en equipo?, ¿Siempre es fácil trabajar en un equipo con sus amigos?, ¿Cuándo es más fácil?”. Ernesto les indica que algunos equipos pueden trabajar mejor, porque se interrumpían o no daban se prestaban atención y que tendremos que esforzarnos más en las próximas lecciones.

L8 – 4: El maestro sale... pasamos a las instrucciones, las reparto y voy aclarando en cada párrafo, los niños “echarn mucho relajo”, están más distraídos que otros días pero aun así les quedaron claras las instrucciones, responden bien a mis preguntas.

L8 – 5: El maestro entra como a los cinco minutos y me pregunta si tengo algún problema, si los niños están muy “relajientos” o qué, le explico que no hay tal conflicto pero que es importante que él este durante la sesión; queda en regresar en cuanto acabe la junta (10 o 15 minutos), regaña a Jacob (que estaba molestando a Claudia) y sale.

L8 – 7: Ernesto retoma el hecho de que hay que discutir con argumentos, que los equipos tienen distintos planos de la ciudad pero que cada quien tiene sus razones para ello, y que además las tarjetas con instrucciones resultaron importantes. Los niños ahora están más ordenados, hablan un poco entre ellos pero con un volumen más bajo y en general poniéndole atención al maestro.

L9 – 8: Llega el momento de la discusión y van pasando los equipos; cuando le toca al de Gabriel, Ernesto le ordena que sea él quien lo exponga, pasa Gabriel y se tarda en contestar (como esperando que Ernesto se lo pida a alguien más o que alguno de su equipo se levante en su lugar), el maestro insiste y dice que Gabriel tiene que “aprender a quitarse esa flojera de encima”.

2. El maestro favorece la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas.

L1 – 7: Después de unos 5 minutos les pide que se detengan y que expresen cómo se sintieron durante la actividad, le pide a un niño de cada equipo que lo comparta en voz alta y en general las opiniones eran que: “fue muy difícil entendernos”, “yo hablaba y hablaba y los otros igual, ni nos pelábamos”. Con todas estas participaciones, Ernesto integra algunas para llegar a la conclusión de que hablando todos así no nos comunicamos, tenemos que escucharnos unos a otros para poder entendernos.

L1 – 10: Ernesto le pide a cada equipo que seleccionen alguna de las palabras de la hoja 1a y que platicuen sobre si la usan o no, y después que seleccionen una de las que no usan (por ejemplo, balbuceo).

L3 – 3: Ernesto les pregunta a los niños sobre las actividades de la sesión pasada, tienen muy vívido el recuerdo de la entrevista y también repasamos las metas y que tuvimos que trabajar en equipo para lograrlas.

L4 – 2: Ernesto comienza la lección recordando las lecciones anteriores y la lección tres específicamente; como en ésta última planteamos las reglas base del grupo se las pregunta a los niños, recuperando las que estaban escritas en el pizarrón. Les va preguntando a los niños por cada una, participan Tania, Rodolfo, Alicia, Polo, etc. a cada uno le toca mencionar una de las reglas (en el orden en el que están escritas) y Ernesto los motiva a ampliar las respuestas que dan con preguntas como: “¿por qué es importante hablar uno a la vez?, ¿qué crees que signifique esto?”.

L6 – 2: Todos toman sus lugares y el maestro les pide a algunos equipos que coloquen sus escritorios “más en círculo”, el se sienta en la mesa que está del lado de la puerta (en el centro): “yo tomaré esta mesa, y mientras ustedes se acomodan Ceci y yo nos sentaremos aquí (también me aparta una silla).

L6 – 4: Ernesto aclara el término del “dilema moral”, les recuerda a los niños que ya lo habían trabajado: “es como estar entre la espada y la pared, no me puedo hacer más atrás de la pared y si avanzo hacia la espada me la clavo, no hay para donde ir”. Niños como Leopoldo o Giovanni participan ahora y ejemplifican el caso, con gestos por ejemplo.

L7 – 2: trabajamos con el hecho de que usen o no éstas reglas base para otros problemas, Ernesto interviene aquí recalcando la importancia de hacerlo. Recuerdan bien la historia del robo en la tienda y cuando les planteo el significado de “dilema moral” (que Ernesto aclaró la vez pasada) se muestran un poco confundidos pero el maestro repite la explicación y parece quedar clara: también repasamos las reglas base que empleamos pero sin leerlas: “¿se acuerdan que tuvimos que hacer para encontrar un acuerdo cuando teníamos diferentes opiniones?”.

L7 – 7: El maestro entra cuando ya está participando el segundo equipo así que no participa en la discusión, se sienta en la mesa donde habitualmente lo hacemos y observa pero sin intervenir. Los tres equipos cumplieron bien con el juego (tuvieron más de 10 colonias de ratas, que según las reglas era exitoso), les pedimos que expliquen cómo tomaban las decisiones respecto a las “tarjetas de personas” entre ellos y por qué lo hacían, los que exponen parecen estar muy convencidos de sus decisiones sobre todo cuando comentan que todos creían que estas “personas” buscaban su propio beneficio y no el de las ratas así que por eso no aceptaban sus argumentos.

L8 – 7: le pido a uno de los niños que vaya por Ernesto para poder empezar la discusión grupal. El maestro entra, pone más orden en el grupo y anuncia que ahora expondremos los resultados de nuestro trabajo. Ernesto retoma el hecho de que hay que discutir con

argumentos, que los equipos tienen distintos planos de la ciudad pero que cada quien tiene sus razones para ello, y que además las tarjetas con instrucciones resultaron importantes. Los niños ahora están más ordenados, hablan un poco entre ellos pero con un volumen más bajo y en general poniéndole atención al maestro. Cada niño expone una instalación en cada equipo, Ernesto pregunta en cada caso si los otros equipos lo hicieron igual y por qué y afirma que "pueden contra argumentar si no están de acuerdo". Cuando un equipo le expone en dónde puso x instalación (los bomberos me parece) Ernesto los cuestiona, a lo que ellos reaccionan cómo si estuvieran mal, cómo si el argumento del maestro fuera más válido que el de ellos, yo recalco que los dos son igual de válidos para cada situación (no hay una sola respuesta).

L8 - 8: Cuando acaban de exponer los niños, Ernesto lee la hoja con las preguntas, los niños se entusiasman sobre todo con la de "¿qué otras cosas les pondrían a la ciudad", pero la parte de las instrucciones la repasan un poco menos.

L9 - 2: los niños entran y comenzamos recordando la lección pasada: armar una ciudad, además alguno de los niños recuerda que tenían que ir y pedir la información, etc. con lo que también recordamos las metas de la lección pasada.

L9 - 3: Repartimos la tarjeta guía y los niños van leyendo la historia, salgo un momento por agua y cuando regreso veo que Ernesto les explica a los niños el término de "alquimista" (el personaje central de la historia de la tarjeta), continúan leyendo y cuando terminan Ernesto hace algunas preguntas para aclarar: "¿Para qué era el pastel?, ¿Qué quiere hacer Wendolyn para el próximo?"

L9 - 8: Llega el momento de la discusión y van pasando los equipos; cuando le toca al de Gabriel, Ernesto le ordena que sea él quien lo exponga.

L9 - 9: Cuando pasa otro equipo una de las niñas hace un comentario sobre su mezcla, la participación si es correcta pero algo evidente (más o menos del tipo de que "el agua se puso blanca y se pondrá más blanca con más harina", no lo recuerdo exactamente), entonces Ernesto dice: "¡qué buena idea!, es una idea tan grande que sólo puedo decirte que es una ideota, tuviste una ideota", con evidente sarcasmo, a lo cual el resto del grupo responde riéndose y la niña se queda en su lugar y pasa la hoja a otro miembro de su equipo para que acabe de participar.

L10 - 4: Un niño reparte las tarjetas guía y cuando la terminan de leer, el maestro abunda en el tema de Isaac Newton preguntándoles qué saben de él, Leopoldo recuerda algo pero no parece muy dispuesto a presumirlo.

L10 - 5: Ernesto les indica que tendrán que leer todo el texto por equipos, comienzan a leer en voz baja y unos cinco o siete minutos después ya casi todos han acabado; cada equipo lee un párrafo en voz alta y el maestro va explicando las palabras que no quedan claras.

L5 - 2: Recordamos las actividades de la sesión pasada, la lectura del texto sobre fricción y las metas que cumplimos ese día. Ahora repartimos las metas de esta sesión y Ernesto las explica.

3. Los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje.

L1 - 7: Con todas estas participaciones, Ernesto integra algunas para llegar a la conclusión de que hablando todos así no nos comunicamos, tenemos que escucharnos unos a otros para poder entendernos.

L2 - 4: Ernesto retoma la tarjeta de apoyo de la lección Oro para dar la introducción, le plantea a todo el grupo las preguntas que había sugerido en la asesoria: "¿Son buenos para hablar?, ¿Quién si es bueno para hablar?", para estas preguntas el grupo propone a

Leopoldo y a Tania y para la de alguien que no es tan bueno hablando a Víctor y a Mayra. Con estas preguntas Ernesto dirige la discusión y pregunta por qué a algunos les da pena hablar en público: “por pena” -le responden-. Y finalmente recalca la importancia de no burlarse de los compañeros para que sea más fácil que todos participen.

L2 – 6: Después Ernesto explica la dinámica de la actividad leyendo la segunda parte de la hoja, plantea que tendrán que entrevistar individualmente a cada miembro del equipo y registrar en la hoja adicional sus respuestas, además de irse turnando para que todos entrevisten y sean entrevistados, también hace énfasis en que tendrán entre 3 y 5 minutos para cada turno y que si tienen alguna respuesta: “si o no” tienen que poner argumentos para que no quede una: “respuesta cerrada”.

L2 – 11: Ernesto les indica que algunos equipos pueden trabajar mejor, porque se interrumpían o no daban se prestaban atención y que tendremos que esforzarnos más en las próximas lecciones.

L7 – 2: también repasamos las reglas base que empleamos pero sin leerlas: “¿se acuerdan que tuvimos que hacer para encontrar un acuerdo cuando teníamos diferentes opiniones?”.

4. El maestro favorece el uso de las reglas base

L3 – 8: Al terminar ésta discusión, Ernesto y yo acordamos que yo anotaré las reglas base en el pizarrón, él introduce la actividad comentando que ahora haríamos la siguiente meta del día: “generar las reglas base del salón”; yo comento que podemos recordar lo que nos ayudó a trabajar hoy y evitar lo que nos lo complicó. Una de las primeras reglas que se anota es la de: “no burlarse de los demás”, que Ernesto generó junto con el grupo en la sesión anterior, y que ya habían discutido entre todos.

L4 – 2: Ernesto comienza la lección recordando las lecciones anteriores y la lección tres específicamente; como en ésta última planteamos las reglas base del grupo se las pregunta a los niños, recuperando las que estaban escritas en el pizarrón. Les va preguntando a los niños por cada una, participan Tania, Rodolfo, Alicia, Polo, etc. a cada uno le toca mencionar una de las reglas (en el orden en el que están escritas) y Ernesto los motiva a ampliar las respuestas que dan.

L4 – 3: Ernesto hace algún comentario sobre las reglas base y da introducción a la tarjeta guía que reparte Daniel.

L4 – 9: Después de que expusieron todos los equipos, Ernesto le pregunta a todo el grupo sobre su opinión respecto al trabajo del día, si usamos o no las Reglas base, para qué nos sirvieron y en qué momentos las empleamos. Los niños van respondiendo con ejemplos concretos y en general comentan que si les facilitaron el trabajo de todo el equipo.

L6 – 3: Comenzamos repasando las actividades de la lección anterior, a las preguntas del maestro los niños responden sobre todo recordando a los perritos (de la lección 4) y lo que hicimos con ellos, Ernesto dirige la discusión hacia las reglas base pero fomentando interacciones muy “circulares”, en las que los niños responden con la única opción posible (que en algunos casos es de una o dos palabras nada más). Después un niño va leyendo las reglas base del cartel y Ernesto explica cada una.

L7 – 2: repasamos las reglas base que empleamos pero sin leerlas: “¿se acuerdan que tuvimos que hacer para encontrar un acuerdo cuando teníamos diferentes opiniones?”.

L10 – 8: Cuando termina eso me cede la palabra para revisar si cumplimos o no las metas (que es como casi siempre terminamos la discusión grupal), revisamos el punto de la discusión y los niños retoman un poco la manera en la que se pusieron de acuerdo.

L5 - 2: Ahora repartimos las metas de esta sesión y Ernesto las explica: "Trabajar con las computadoras empleando las reglas base y pedir y dar argumentos antes de tomar las decisiones por equipo", aclarando que los argumentos se refieren a frases como: "¿por qué? y porque".

L5 - 8: Cuando pasa el tiempo acordado los niños cierran sus programas y platicamos sobre el trabajo que realizaron, y la importancia que tuvo el uso de las reglas base. Sylvia los felicita por su trabajo y por haber terminado con todas las lecciones, además de completar su armadura ya aprendieron a trabajar en equipo y para eso nos sirvieron las reglas base.

a) **Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas.**

L1 - 12: El maestro recalca la importancia de la actividad: "Lo importante no es que yo lo sepa todo sino que compartamos la información que todos tenemos para poder aprender más".

L8 - 6: los niños van acomodando sus instalaciones y entre dos equipos surge una duda acerca de si pueden o no cambiar sus informaciones, les aclaro que sólo se las pueden explicar pero no cambiar los papelitos. Cada equipo manda a algunos integrantes a investigar y con esa información siguen armando su ciudad.

L8 - 7: Cada niño expone una instalación en cada equipo, Ernesto pregunta en cada caso si los otros equipos lo hicieron igual y por qué y afirma que "pueden contra argumentar si no están de acuerdo".

b) **El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones.**

L7 - 2: también repasamos las reglas base que empleamos pero sin leerlas: "¿se acuerdan que tuvimos que hacer para encontrar un acuerdo cuando teníamos diferentes opiniones?".

L8 - 7: Cada niño expone una instalación en cada equipo, Ernesto pregunta en cada caso si los otros equipos lo hicieron igual y por qué y afirma que "pueden contra argumentar si no están de acuerdo". Cuando un equipo le expone en dónde puso x instalación (los bomberos me parece) Ernesto los cuestiona, a lo que ellos reaccionan cómo si estuvieran mal, cómo si el argumento del maestro fuera más válido que el de ellos, yo recalco que los dos son igual de válidos para cada situación (no hay una sola respuesta).

c) **El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta.**

L3 - 6: Explicamos que cada miembro del equipo tiene una columna para participar y que al final tendrán que elegir una conclusión entre todos para exponerla al grupo.

L5 - 3: El maestro comenta que la labor de todo el equipo será muy importante para poder salir del laberinto mágico.

d) **Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones.**

L6 - 8: Cuando terminamos esta discusión Ernesto hace el comentario final acerca de la importancia de nuestras opiniones y de argumentarlas les indica a los niños que tenemos otras actividades y me da la palabra.

L7 – 3: pregunto si conocen lo que significa “pensar críticamente” y para aclararlo refiero que consiste en pedir argumentos cuando otras personas nos exponen algo. “lo que hemos venido haciendo aquí - interviene Ernesto”.

L10 – 8: Al terminar la exposición de los equipos (y mientras ésta tuvo lugar) Ernesto trabajó mucho con el tema, sus participaciones giraron sobre todo en torno a los contenidos y un poco sobre el tema de la discusión. Cuando termina eso me cede la palabra para revisar si cumplimos o no las metas (que es como casi siempre terminamos la discusión grupal), revisamos el punto de la discusión y los niños retoman un poco la manera en la que se pusieron de acuerdo.

e) Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar.

No se encontraron fragmentos que pudieran ser asignados a esta categoría.

f) Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores.

L7 – 2: también repasamos las reglas base que empleamos pero sin leerlas: “¿se acuerdan que tuvimos que hacer para encontrar un acuerdo cuando teníamos diferentes opiniones?”.

g) Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.

L2 – 4: Con estas preguntas Ernesto dirige la discusión y pregunta por qué a algunos les da pena hablar en público: “por pena” -le responden-. Y finalmente recalca la importancia de no burlarse de los compañeros para que sea más fácil que todos participen.

L3 – 8: Una de las primeras reglas que se anota es la de: “no burlarse de los demás”, que Ernesto generó junto con el grupo en la sesión anterior, y que ya habían discutido entre todos.

L9 – 8: Llega el momento de la discusión y van pasando los equipos; cuando le toca al de Gabriel, Ernesto le ordena que sea él quien lo exponga, pasa Gabriel y se tarda en contestar (como esperando que Ernesto se lo pida a alguien más o que alguno de su equipo se levante en su lugar), el maestro insiste y dice que Gabriel tiene que “aprender a quitarse esa flojera de encima”, el niño le una parte de la hoja y finalmente Ernesto deja que otro niño de su equipo (que ya estaba muy molesto por el desempeño de Gabriel) termine de exponer.

L9 – 9: Cuando pasa otro equipo una de las niñas hace un comentario sobre su mezcla, la participación si es correcta pero algo evidente (más o menos del tipo de que “el agua se puso blanca y se pondrá más blanca con más harina”, no lo recuerdo exactamente), entonces Ernesto dice: “¡qué buena idea!, es una idea tan grande que sólo puedo decirte que es una ideota, tuviste una ideota”, con evidente sarcasmo, a lo cual el resto del grupo responde riéndose y la niña se queda en su lugar y pasa la hoja a otro miembro de su equipo para que acabe de participar.

L10 – 7: De cada equipo van exponiendo uno de sus integrantes: Jacob, Yeni, Leopoldo, Marroquín, Tania y Giovanni; en general son de los más participativos (Leopoldo, Tania y Giovanni sobre todo) así que me parece que se descuida un poco a los niños que no desean participar porque estos siempre están dispuestos a exponer frente a todo el grupo y Ernesto

lo acepta en la mayoría de los casos (pero no en todos, en la lección pasada prefirió que Gabriel lo hiciera por ejemplo).

L5 - 3: El maestro comenta que la labor de todo el equipo será muy importante para poder salir del laberinto mágico.

5. El maestro brinda oportunidad para que los niños las empleen sin que él esté presente.

L6 - 6: Durante la actividad el sale por un rato y yo continuo observando a los equipos e interviniendo cuando hace falta, si ellos me lo piden o yo veo que se "atascaron" en alguna pregunta o no están participando todos para resolverlo.

L6 - 9: Mientras los niños hacen éste trabajo, Ernesto sale del salón (sin avisarme a mí, pero si encargándole sus cosas a una niña); conforme van acabando les pido que recojan sus materiales y los dejen en sus folders sobre sus mesas antes de irse a su salón.

L7 - 6: al equipo del maestro Ernesto le sucede más tarde, pero como él salió por el momento yo soy quien les hago la sugerencia

L8 - 5: mientras las revisan, voy a la dirección por Ernesto. El maestro entra como a los cinco minutos y me pregunta si tengo algún problema, si los niños están muy "relajientos" o qué, le explico que no hay tal conflicto pero que es importante que él este durante la sesión; queda en regresar en cuanto acabe la junta (10 o 15 minutos).

L10 - 6: Ernesto se va a platicar con Sylvia y yo continuo supervisando a los equipos para luego incorporarme a su plática, el maestro retoma luego el monitoreo y como a las 10:05 abrimos la discusión grupal.

L5 - 6: Ernesto conversa con Sylvia, ocasionalmente se interrumpe para monitorear a los equipos.

6. Énfasis en el habla o énfasis en la actividad.

L1 - 7: Como actividad inicial Ernesto organiza que todos los niños hablen al mismo tiempo dentro de sus equipos, los motiva a que lo hagan continuamente y en voz alta (hasta que él les avise que deben detenerse), como tema les sugiere sus actividades del fin de semana. Después de unos 5 minutos les pide que se detengan y que expresen cómo se sintieron durante la actividad, le pide a un niño de cada equipo que lo comparta en voz alta y en general las opiniones eran que: "fue muy difícil entendernos", "yo hablaba y hablaba y los otros igual, ni nos pelábamos".

L2 - 8: Ahora los niños trabajan por equipos, se van entrevistando de uno en uno y cuando terminan nos lo indican y les entregamos otra hoja de respuestas. Siguen las preguntas "al pie de la letra", entre ellos parecen hacerse pocas preguntas adicionales a las de la hoja 2a.

L4 - 9: Después de que expusieron todos los equipos, Ernesto le pregunta a todo el grupo sobre su opinión respecto al trabajo del día, si usamos o no las Reglas base, para qué nos sirvieron y en qué momentos las empleamos. Los niños van respondiendo con ejemplos concretos y en general comentan que si les facilitaron el trabajo de todo el equipo.

L8 - 7: El maestro entra, pone más orden en el grupo y anuncia que ahora expondremos los resultados de nuestro trabajo, aunque no estuvo en toda la parte anterior de la sesión se nota que si revisó el material porque retoma elementos como: "ya fuimos a pedir información, vinieron a preguntarnos, algunas cosas no pudimos acomodarlas como queríamos, etc.". Ernesto retoma el hecho de que hay que discutir con argumentos, que los equipos tienen distintos planos de la ciudad pero que cada quien tiene sus razones para ello, y que además las tarjetas con instrucciones resultaron importantes.

L8 - 8: Cuando acaban de exponer los niños, Ernesto lee la hoja con las preguntas, los niños se entusiasman sobre todo con la de "¿qué otras cosas les pondrían a la ciudad". pero la parte de las instrucciones la repasan un poco menos.

L9 - 6: Como en el equipo de Claudia ella es la única niña parece que hoy en especial sus compañeros (Jacob entre ellos) no la están integrando, Ernesto le dice que trabajará con nosotros y va llenando la hoja del equipo ya que según él: "le toca hacerlo porque es la de menos autoridad en el equipo", finalmente yo voy asesorando a Claudia con el trabajo aunque me parece que con ésta decisión no tuvo mayor oportunidad de interactuar con su equipo y arreglar sus diferencias.

L9 - 10: Cuando terminan de exponer los felicitamos por haber cumplido con las metas de la lección (aunque se descuidó un poco la segunda: tomar decisiones en equipo y presentar las ideas que acuerden).

L10 - 8: Al terminar la exposición de los equipos (y mientras ésta tuvo lugar) Ernesto trabajó mucho con el tema, sus participaciones giraron sobre todo en torno a los contenidos y un poco sobre el tema de la discusión.

7. Cambio en la percepción del escenario y en el trabajo con los artefactos (Computadoras, tarjetas guía, elementos del mundo mágico).

SITM - 4: Los maestros se mostraron entusiasmados aunque también manifestaron sus reservas dado que no tenían suficiente conocimiento del material y del programa con el que trabajaríamos. Para responder a esta inquietud se les repartió a cada uno una carpeta que contenía la descripción de las actividades, la introducción al programa y también un texto (tomado de la tesis de Manuel) que explicaba los elementos que constituyen el proyecto de la 5ª dimensión.

L1 - 1: La reunión de asesoría se llevó a cabo en su salón durante el recreo, el miércoles. Al llegar, el maestro me ofreció su silla y después de sacar la carpeta que contiene los materiales empezamos a revisar la sesión, hago énfasis en las metas y luego empezamos a ver punto por punto lo que se hará con los niños; Ernesto se muestra disgustado porque yo no llevaba los elementos del mundo mágico que se les expondrían a los niños, pero como yo tampoco lo había revisado (todavía no estaba listo) le expongo la situación y acordamos que seríamos Manuel o yo quienes trabajaríamos esa parte el lunes.

L1 - 4: Manuel da la introducción a la metáfora del mundo mágico, comienza preguntándoles a los niños sobre algunos de los elementos que revisamos en los años pasados: Ístari, Dorquidim, etc.

L1 - 7: Esta actividad fue toda una sorpresa, en la reunión del miércoles Ernesto no me había comentado que se le fuera a ocurrir hacer esto, así que se puede suponer que revisó las actividades entre el miércoles y el lunes y que contando con esa revisión y lo que ya habíamos planeado decidió implementar esta dinámica. La dinámica funcionó muy bien, los niños se veían contentos de poder hablar sin restricciones y después contaban con elementos para la discusión.

L2 - 6: A continuación, también ante todo el grupo, Ernesto y yo exponemos la tarjeta guía de la sesión. Les reparto una copia a cada equipo y leo la primera parte de la tarjeta (la historia del genio y de la ninfa Linda). Después Ernesto explica la dinámica de la actividad leyendo la segunda parte de la hoja.

L3 - 11: Ernesto nos comenta al final (a Sylvia y a mi), que la lectura le pareció muy larga (él fue el primero en mencionarlo y lo reiteró aun cuando la habíamos reducido, parece que no fue suficiente) y que el dilema moral no "atrapó" a los niños, nos platica que estuvieron

trabajando algunas lecturas que tenían otros dilemas (como historias de amor) y que esas entusiasmaban más a los niños que un problema sobre 15\$ o una regla, en fin, todo es perfectible.

L6 - 2: Todos toman sus lugares y el maestro les pide a algunos equipos que coloquen sus escritorios "más en círculo", él se sienta en la mesa que está del lado de la puerta (en el centro): "yo tomaré esta mesa, y mientras ustedes se acomodan Ceci y yo nos sentaremos aquí (también me aparta una silla).

L7 - 1: cuando yo le sugerí que repasara los materiales de la carpeta o que fotocopiáramos los que faltaban me pidió que yo diera la sesión: "ésta vez tu dirígela, como esta muy complicado el juego yo te apoyo pero tu llévala", así que preparé la lección y los materiales para la sesión, aunque antes de entrar le volví a sugerir a Ernesto que él diera una parte se limitó a reiterarme que el me apoyaría esta vez: "porque tu eres la jefa ahora".

L7 - 4: El maestro Ernesto hace muy pocos comentarios por ahora.

L8 - 7: El maestro entra, pone más orden en el grupo y anuncia que ahora expondremos los resultados de nuestro trabajo, aunque no estuvo en toda la parte anterior de la sesión se nota que si revisó el material porque retoma elementos como: "ya fuimos a pedir información, vinieron a preguntarnos, algunas cosas no pudimos acomodarlas como queríamos, etc.". Como Ernesto estuvo afuera durante toda la primera parte de la sesión, yo estaba molesta porque ya se ha hablado con los maestros respecto a la importancia que tiene el que participen en las actividades, pero al ver su desempeño en ésta parte quede más tranquila, se nota que si revisó el material y que su inasistencia se debió sobre todo a la ineludible e imposterizable junta en la dirección.

L5 - 1: Esta lección es la última con éste grupo, antes de comenzar veo a Ernesto en su salón y revisamos la tarjeta guía y las metas de la lección, me comenta que hubiera preferido conocerlas antes pero yo le explico que hasta hoy estuvieron listas.

S5TM - 3: También expresa que le parece necesario reformular el trabajo para que éste se realice sobre todo con las computadoras ya que esto motivaría más a los niños; para reforzar su idea comenta que los maestros pueden adaptarse más al trabajo, pero los niños necesitan de más apoyo en este sentido. Finalmente menciona que le pareció difícil trabajar sin conocer todas las lecciones desde el principio ya que "el niño es el que va a desarrollar ciertas habilidades, y como éstas se las enseña el maestro, debemos conocer el material desde antes para poderlo manejar bien".

8. Vinculación con las actividades curriculares.

L3 - 4: Para realizar la lectura explica que un niño de cada equipo leerá una parte y los demás seguirán la historia por equipos. Ésta es la misma estrategia que empleó Mauricio, pero él le dio un nombre específico; Ernesto sólo comentó que ya la habían usado antes.

S4TM - 8: Ernesto sugiere que los maestros trabajen el modelo en clase para que los niños lleguen al escenario y ya estén familiarizados con él, a todos nos parece buena idea y lo apoyamos en ese sentido.

L6 - 4: Le pido a una niña que reparta las hojas con las metas y otro equipo las lee. Ernesto aclara el término del "dilema moral", les recuerda a los niños que ya lo habían trabajado: "es como estar entre la espada y la pared, no me puedo hacer más atrás de la pared y si avanzo hacia la espada me la clavo, no hay para donde ir".

L9 - 4: El maestro les recuerda otras experiencias que tuvieron en el salón haciendo experimentos con químicos, en particular una en la que mezclaron alcohol con agua y mojaron un billete para comprobar que no se quemaría, los niños recuerdan bien esa

experiencia y parecen haberse divertido mucho, además de que no olvidan el componente científico.

9. Actividades escolares o actividades en la Quinta Dimensión.

S1TM – 2: Al llegar, los maestros de 5° y 6° grado (Ernesto, Baltazar, Osvaldo y Mauricio) nos comunicaron que ese día los habían citado a un curso sobre un tema relativo a la enseñanza de las Ciencias Naturales, esta actividad se llevaría a cabo en la sede de la inspección de esta zona, hoy en la mañana, por lo que no podrían asistir al taller. Los maestros ya sabían que la primera sesión del taller sería hoy, aceptaron ir al otro curso porque era una actividad de la SEP y porque, al parecer, fue la directora quien (según les avisaron ayer) los inscribió en la lista de asistentes.

S1TM – 2b: Cuando llegamos al escenario y fuimos a buscar a los maestros para que subieran al salón de la 5ª nos dimos cuenta que tenían grupo, no les habían dado el día libre a sus alumnos. Al preguntarles la razón, culparon a la directora, dado que ella no les había confirmado la realización del taller no podían saber con seguridad si los iba a autorizar o no.

S3TM – 10: Posteriormente el maestro Ernesto me pidió que lo pusiera al tanto de lo que se revisó en el taller; durante un descanso le comenté a grandes rasgos de lo que se había tratado la sesión y revisamos las lecciones 4 y 5.

L2 – 1: Ésta lección estaba planeada para realizarse el 28 de febrero, pero al bajar a buscarlos nos encontramos con que los niños no vinieron. Ernesto estaba en la dirección y nos explicó que no tenía grupo ya que el viernes le habían avisado (de la dirección) que tenía que llenar las solicitudes de sus alumnos para una salida escolar (que tendría lugar el viernes 3 de marzo); el jueves habíamos tenido la reunión de asesoría para ésta sesión y el maestro se disculpó por no haberme avisado ese día, ya que a él se lo notificaron al día siguiente, parece estar molesto pero con el personal de la dirección (que, según él, eran los responsables de esas solicitudes). Quedamos de realizar la sesión el jueves de ésta misma semana.

L2 – 2: El jueves 2 de marzo entre al salón y Ernesto me alcanza en la puerta, me comenta que no vino más de la mitad de su grupo ya que en la mañana los regresaron a sus casas; la causa fue un curso (de matemáticas creo) que los maestros de 4°, 5° y 6° tenían que tomar en la inspección de la zona. Parece que les avisaron del curso ayer a la salida (en la dirección), hoy en la mañana pusieron el aviso en la puerta de la escuela y Ernesto se enteró hoy al llegar, me comentó que llamó a algunos de sus alumnos pero que la mayoría ya se habían regresado a sus casas. Decidimos hacer la sesión el lunes, y Ernesto me ofrece que si se ocupa el salón de 5ª podemos tener la sesión en su salón.

L2 – 3: El lunes 6 de marzo, el escenario no estaba ocupado para la sesión antes del recreo así que preparo los materiales y unos cinco minutos antes de las 9 bajo al salón de Ernesto. Al llegar veo a los niños resolviendo un examen, el maestro me alcanza en la puerta de su salón, y me comenta que en la mañana le avisaron que los alumnos de sexto tenían que resolver hoy el examen para el concurso de conocimientos (la Ruta Hidalgo), me quedo muy sorprendida ya que esto puede significar otra cancelación (¡una más!) así que le comento que sería muy malo atrasarnos más ya que el miércoles realizaremos la lección 3 (ya lo habíamos acordado desde antes) y el martes el escenario esta ocupado toda la mañana. El maestro me comenta que el examen estaba programado para otro día pero de la dirección le pidieron (de nuevo) que lo hiciera hoy, es largo pero los niños pueden

resolverlo después del recreo; acordamos que la sesión sería ahora (como habíamos quedado) y que su grupo subiría en 5 minutos (en lo que recogían sus cosas).

L6 - 5: Mientras los equipos hacen la lectura de la historia de hoy en silencio yo le muestro al maestro las preguntas con las que van a trabajar; a estas preguntas habíamos acordado hacerles cambios (durante la última sesión del taller para maestros) pero cuando me entregan el material no estaban modificadas mayormente, Ernesto nota esto y se molesta mucho: "es que si ya lo habíamos acordado y no las hacen parece que nos dieron el avión, no que eran muy importantes nuestras sugerencias ni las tomaron en cuenta, ¿entonces cual era la relevancia de venir al taller?, parece que no nos toman en cuenta ni porque sacrificamos horas de otras materias para venir aquí", etc. Yo le explico que no lo había notado (las trabaje antes con Mauricio y él tampoco pareció darse cuenta, no me hizo ningún comentario y mucho menos el énfasis que hace Ernesto ahora).

L6 - 9: Mientras los niños hacen éste trabajo, Ernesto sale del salón (sin avisarme a mí, pero si encargándole sus cosas a una niña).

L7 - 1: Antes de ésta sesión comenté con Ernesto la posibilidad de tener la reunión semanal antes de aplicar la lección, esto lo platicamos el jueves a la salida de la escuela (un poco después de terminar la 6ª lección); como yo no podía venir el viernes en la mañana le sugerí que nos viéramos el lunes antes de la sesión (como a las 8 u 8:30), "no puedo, porque sería atrasarme mucho con los niños, perdería todo el tiempo antes del recreo y no quiero atrasarme más en las otras materias - fue su respuesta -";

L7 - 6: al equipo del maestro Ernesto le sucede más tarde, pero como él salió por el momento yo soy quien les hago la sugerencia.

L8 - 1: Llego a la escuela a las 9:10, me encuentro al maestro Mauricio en la entrada y me comenta que los maestros están en una junta para planear las actividades del 10 de mayo, así que probablemente no podrán asistir a su sesión, quedo con él en vernos durante el recreo para acordar algo y busco a Ernesto en la dirección. El maestro sale y me comenta que la junta se las programaron en la mañana (la directora de nuevo) pero que él no cree que tarde más de 20 minutos, así que podemos tener la sesión: "¿tú qué opinas?, ¿cómo ves?" - me pregunta-, como la próxima semana sería muy difícil programar sesiones, yo le respondo que me parece bien pero que creo que es importante que él asista, quedamos en que yo baje por los niños y él se incorporará a la lección pronto.

L8 - 2: Voy por los niños al salón, les aviso que si tendremos sesión hoy y les pido que guarden sus cosas y vayamos al salón de 5ª. Hacen dos filas (niños y niñas) y cuando llegamos al salón le pido a uno de ellos que le avise a Ernesto que ya vamos a empezar

L10 - 2: Los niños suben como a las 9, entran y uno de ellos me dice que Ernesto subirá en un rato.

L5 - 7: Llamamos al maestro de la dirección y sale un rato.

S5TM - 1: Comenzamos la sesión como a las 9:30 en lo que nos organizábamos y llamábamos a los maestros que se encontraban en la dirección, al parecer estaban arreglando unos papeles de la carrera magisterial aprovechando que le habían dado el día libre a sus alumnos. La semana pasada le repartimos circulares a cada maestro y a la directora para confirmar la realización del taller y así asegurar que les dieran el día libre a sus alumnos.

Discusión

El análisis de los resultados de la investigación se realizará de la misma manera en la que se presentaron los resultados en el capítulo correspondiente, retomando los elementos del sistema de categorías y empleando los fragmentos de las notas etnográficas, para ilustrar las deducciones planteadas. Dentro del apartado correspondiente a cada maestro se incluirá el análisis de sus entrevistas; dado que sus transcripciones se incluyen en el segundo anexo, aquí únicamente se resaltarán (con letras cursivas) la pregunta en torno a la cual se formuló la respuesta analizada. Primero se presentará la discusión acerca del proceso del maestro Mauricio y posteriormente la del maestro Ernesto; adicionalmente, se incluirá un apartado en donde se comparen sus resultados.

4.1 Análisis de los resultados del maestro Mauricio

4.1.1 Análisis de las notas etnográficas

A) Transmisión gradual de la responsabilidad

1. Promoción del papel activo de los niños:

Si bien podemos encontrar en Mauricio frases tan alentadoras como: “ustedes se ponen de acuerdo de qué manera lo van a leer, cómo se van a organizar y a discutirlo y cómo van a llegar a sus conclusiones”, desde la cuarta lección; en general, el papel activo de los niños se realizaba dentro de límites muy claros.

Entre Mauricio y yo planificábamos la aplicación de cada lección y en los momentos destinados para ello, él explicitaba las reglas; después de lo cual se les brindaba a los niños la oportunidad de que realizaran la actividad según su propio ritmo y estilo, pero siempre dentro de los márgenes preestablecidos durante todas las sesiones.

2. Respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño:

Tanto el maestro como los otros adultos presentes (yo en la mayoría de los casos o la Dra. Rojas en algunas ocasiones) monitoreábamos a los niños durante el espacio de tiempo destinado a las actividades por equipo, un momento específico de la sesión en el que las actividades se realizaban sin la supervisión directa de los facilitadores.

En otras ocasiones, Mauricio percibía que los niños tenían dificultades con la tarea y buscaba la manera de facilitarlas, aun cuando ellos no le hubieran hecho una petición expresa.

Adicionalmente, Mauricio respondía a las peticiones expresas de ayuda si manejaba la información requerida como en la lección uno: “respondemos a sus dudas”; en otras lecciones en las que, al parecer, no estaba tan familiarizado con el material le “pasaba” la pregunta a otro facilitador para que éste la respondiera. Este elemento se mantuvo constante a lo largo de las diez sesiones.

3. Ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos.

Durante las diez sesiones no pudimos observar esta transferencia gradual de la responsabilidad, más bien se presentó una constante: el maestro explicitaba las

instrucciones de la actividad, las metas de cada sesión eran leídas por los niños en algunas ocasiones, y dentro de este marco era donde podían desenvolverse, donde tenían la responsabilidad por su desempeño.

Este punto no le fue explicitado a los maestros; durante el taller o en las asesorías semanales con los psicólogos no se les pidió expresamente que fueran incrementando el número de actividades a cargo de los alumnos; sin embargo, según la teoría sociocultural, esta transferencia se presenta cuando el adulto es sensible a los progresos de los niños y eleva el nivel requerido para aproximar la ZDA a la ZDP. Entre las posibles explicaciones esta que Mauricio no se percataba de los progresos de sus pupilos, pero esto es improbable dado que en otros momentos demostró ser sensible a sus necesidades, y en espacios como la entrevista expresó su satisfacción por los avances percibidos durante el año. Otra explicación podría ser que dadas las resistencias que presentaban ante materiales y contenidos nuevos, se apegaba lo más posible a un marco preestablecido que les permitía tener mayor dominio de los materiales de la lección; lo cual es, hasta cierto punto, contrario a la flexibilidad requerida para realizar las modificaciones graduales, necesarias para transferir la responsabilidad.

4. *Ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente plantee un reto.*

Mauricio y yo les dábamos a las actividades los ajustes finales antes de realizarlas con los niños. A lo largo de las sesiones los dos criterios principales parecieron ser el tiempo disponible y las posibles respuestas de los niños ante la dificultad de la actividad; sin embargo estos ajustes casi siempre iban encaminados a reducir la dificultad de las tareas, en lugar de aumentarlas un poco para generar nuevas ZDP. Desde la cuarta sesión hasta la última podemos encontrar esta constante.

Al igual que con el elemento anterior, con este no se realizó una petición expresa para realizarlo; más bien se esperaba que los maestros fueran sensibles a los incrementos en las habilidades de sus alumnos y elevaran el nivel de exigencia de acuerdo a esto. Más que a la falta de sensibilidad ante estos progresos; la resistencia ante los materiales nuevos o la importancia atribuida al cumplimiento de las actividades, más que al avance en las habilidades podrían explicar esta constante.

B) *Aprendizaje como un proceso individual vs. Aprendizaje como un proceso sociocomunicativo.*

1. *Uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo "socio - cognitivo" para la actividad de aprendizaje. Construcción de un individuo al otro en cadena*

En este rasgo podemos encontrar que Mauricio buscaba generar el aprendizaje como parte de un proceso sociocomunicativo sobre todo en momentos específicos de las sesiones.

Estas descripciones podrían encuadrarse dentro de tres momentos particulares de las lecciones: la introducción de la lección (que incluía la lectura de las metas y de la tarjeta guía), la explicación de las instrucciones y la discusión ante todo el grupo de los resultados de cada equipo. Este es otro rasgo que se mantuvo más o menos constante, después de presentarse durante la segunda sesión; y posteriormente, a lo largo de las restantes; podríamos atribuirlo en parte a la estructura de las lecciones y en parte al estilo que

demostró el maestro para exponer esos temas; tomando en cuenta que también pudo haberse limitado a leer o a exponer él durante estos momentos, que haya optado por la participación grupal es un avance.

2. Uso del plural: "Nosotros".

Este fue uno de los elementos menos usados, si bien apareció en dos sesiones distantes en el tiempo como fueron la primera y la penúltima. Lo esporádico de su empleo nos hace pensar que, en realidad, el maestro no pensaba incluirse en el nivel de los niños; prefirió conservar su posición en las relaciones como autoridad, determinada tanto por el manejo de más conocimientos, como por su rol social, relaciones a la que algunos de los maestros pueden llegar a atribuirle singular importancia. En lugar de manejar el estilo de relación predominante en la Quinta Dimensión que incluye algunos elementos que permiten que los niños vean a los adultos un poco más cercanos a ellos.

3. Lleva a cabo actividades de grupo (pueden ser con todo el grupo) donde hay intercambio de puntos de vista entre los estudiantes (incluyendo tomar decisiones y sugerencias).

El intercambio de ideas entre los niños se presentaba tanto en los momentos en los que se explicitaban las instrucciones como en aquellos en los que se discutían las decisiones tomadas por cada equipo; sin embargo, era sobre todo en estas últimas en las que este intercambio era con los puntos de vista de los niños, y las sugerencias de los otros equipos.

En algunas de las lecciones, como en la tres "Definiendo las reglas base para conversar", la cinco "La elección de Susana", o la seis "Discutiendo un problema"; las discusiones giraban en torno a dilemas morales sobre los que los niños debían asumir una toma de posición. En otras como la cuatro "Encontrando un hogar para los perros", la siete "Juego de las ratas de agua", la ocho "Planeando la ciudad" o la nueve "Una prueba exacta", los niños discutían acerca del producto final que su equipo había generado para las actividades.

En general, las discusiones acerca de los dilemas morales propiciaban que los temas tratados fueran los aspectos morales. Lo cual implicaba cambiar el foco de atención de la manera en la que los niños se comunicaban entre sí, a la posición que asumieron ante los temas controvertidos. En cambio, las actividades que no implicaban trabajo con los dilemas morales (como el armado de una ciudad, el juego sobre las ratas de agua, o el trabajo con los químicos de cocina) favorecían más la discusión sobre la presencia o ausencia de las reglas base en las expresiones de los niños. Este punto resulta interesante, porque hacia la última sesión son los mismos niños los que retomaron el análisis de sus actividades a la luz del uso de las reglas base, podemos pensar que si hubo una evolución que favoreciera este análisis espontáneo.

4. Promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas.

En este punto, al igual que en el uso del plural "Nosotros", volvemos a encontrar el elemento de la autoridad. Participa en las actividades de los niños, pero para abundar en las explicaciones o aclarar las reglas, en función del mayor dominio que él tenía de ese conocimiento.

C) Promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 5ª Dimensión

1. El maestro enfatiza los silencios o enfatiza las interacciones sociales.

Lo que Mauricio puso en claro desde la primera sesión, es susceptible de haberse modificado a lo largo del programa; sin embargo revela la disposición con la que de entrada, concebía al uso más apropiado del lenguaje. Las intervenciones que, en este sentido, manejó Mauricio se encaminan sobre todo a llamadas de atención en cuanto al orden, lo cual conlleva silencio por parte de los niños, o por lo menos un volumen más bajo en sus interacciones.

En los momentos en que el maestro no explicitaba estas órdenes, era claro que los niños realizaban las actividades con otro tipo de conducta, la cual implicaba más ruido y más acciones poco relacionadas con la actividad central. Cuando el maestro estaba ausente y yo (como otra facilitadora) les llamaba la atención hacia la actividad principal no obtenía la misma respuesta que el maestro.

2. El maestro favorece la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas.

Este fue uno de los elementos que más apareció a lo largo de todas las sesiones, tanto en la explicitación de las instrucciones como en la explicación de ideas complementarias a las actividades, o en la revisión de los resultados de cada equipo; Mauricio la aprovechaba para evidenciar ante los niños la relevancia de la actividad, la necesidad de interactuar con las Reglas Base o los diferentes puntos de vista.

En todas las ocasiones era el maestro Mauricio quien dirigía las discusiones, o yo cuando él no estaba en el salón; dado que él manejaba la posición de autoridad, no delegaba la responsabilidad de la dirección de estas discusiones. De nuevo, a pesar de propiciar el intercambio de ideas con los niños, parece resultarles difícil intentar modificar su rol como director de las sesiones y dejar que los niños asuman gradualmente otras responsabilidades.

3. Los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje.

Cuando Mauricio explicita estas conveniencias, en algunos momentos lo hace de manera paralela a la explicación de las instrucciones, como parte de la actividad o como normas de conducta que condicionarán el cumplimiento de los objetivos.

Cuando se introduce el manejo de las Reglas Base, hacia la tercera sesión, estas Reglas se vuelven las normas de conducta que se manejan con el grupo. Mauricio aprovecha las discusiones para que los niños las practiquen (al menos en el discurso inicialmente) y reconozcan su relevancia.

4. El maestro favorece el uso de las reglas base.

Los maestros conocieron la importancia que tenían las Reglas Base dentro del programa desde el principio. Así, cuando hubo que manejarlas ante los niños conservaron este elemento, y las manejaban como el manejo ideal del lenguaje dentro del salón; a pesar de esto, les incorporaron elementos propios, como el énfasis en el orden.

a) *Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas.*

En un principio las exposiciones de la información que cada equipo había generado se daban de manera muy secuencial.

Esto fue desapareciendo en cierta medida; con todo, la importancia de compartir la información fue un elemento que se mantuvo constante a lo largo de todas las sesiones, tanto en las discusiones grupales como en las actividades por equipo.

b) *El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones.*

Si bien en una de las sesiones del taller para maestros, Mauricio expuso la necesidad de generar consensos respecto a los temas tratados en los dilemas morales; la discusión generada en torno a ese consenso, pareció convencerlo de la posibilidad de manejar diferentes opiniones.

Así, en lo sucesivo los consensos se dieron cuando ante todo el grupo se discutían opciones diversas, que finalmente todos tendrían que asumir. Este fue el caso de las Reglas Base, en ellas tanto el maestro como yo asumimos la guía de las expresiones grupales pero no la imposición de estas, la cual habría favorecido muy poco la apropiación de las Reglas.

c) *El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta.*

En este punto de las Reglas Base, se generaban consensos sobre todo cuando el equipo tenía que decidir, entre las aportaciones de todos sus integrantes, la conclusión final que expondrían ante el grupo. Aquí se registró una evolución dada en parte por dos actividades de las lecciones tres y seis. Estas actividades incrementaban su nivel de dificultad para pedir primero el registro de las opiniones individuales y posteriormente, el de la conclusión grupal; esto favoreció una mayor discusión entre los niños acerca de lo que deberían exponer, discusión que finalmente contribuyó a repartir la responsabilidad de la respuesta final.

d) *Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones.*

En las primeras sesiones había que formular peticiones explícitas para las justificaciones de los niños. Posteriormente estas peticiones fueron disminuyendo, y se incorporaron como parte de las instrucciones, y en menor medida durante la actividad.

Entonces, estos argumentos eran los que determinaban, hasta cierto punto, dentro de los equipos las decisiones tomadas; y ante todo el grupo, buena parte de las decisiones que el maestro o yo tomábamos.

- e) *Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar.*

En este rasgo en particular se hizo menos énfasis que en los otros; sin embargo, las actividades de la lección ocho implicaban compartir información que cada equipo tenía fragmentada, entonces quedó claro que sin la participación de todos los alumnos no se podrían alcanzar las metas.

- f) *Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores.*

Esta Regla Base se fomentaba sobre todo cuando los niños tenían que presentar decisiones como equipo, en la medida en que fueron conociendo más las Reglas, se volvió menos necesario que el maestro explicitara la necesidad de generar acuerdos.

- g) *Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.*

Desde la generación de las Reglas Base del grupo, Mauricio retomaba el hecho de que la participación, en principio, debía ser equitativa.

5. *El maestro brinda oportunidad para que los niños las empleen sin que él esté presente.*

Este elemento se presentaba sobre todo cuando aparecía alguno de tres factores: un momento específico en la secuencia de las tareas, la presencia de personas que no participaban en la dinámica, o las salidas del maestro para realizar actividades escolares.

Que Mauricio eligiera poner su atención en alguno de estos tres eventos, en lugar de a las actividades de los niños, podría explicarse por su percepción del curso de las actividades. En otros elementos se señaló la asistencia que les daba a los niños cuando percibía que tenían dificultades; en estos casos podríamos pensar que al percibir cierto grado de autonomía en los niños prefería dejarlos realizar la actividad por sí mismos.

Sin embargo, la presencia del maestro condicionaba hasta cierto punto el empleo de las Reglas Base, dado que, como se mencionó anteriormente, cuando salía del salón aumentaba el volumen de ruido y las interacciones ajenas a la actividad. El cambio se presentó en cuanto a que poco a poco fueron disminuyendo las exposiciones de las Reglas Base por parte del maestro, y aparecieron comentarios relativos a la importancia de ponerlas en práctica.

6. *Énfasis en el habla o énfasis en la actividad.*

En este elemento podemos encontrar que en un principio tanto los niños como el maestro solían desviar la atención, del uso que hacían del lenguaje al cumplimiento de las actividades. En sesiones posteriores también aparecería este evento, pero más bien determinado por la dificultad de las tareas; las frecuentes referencias que Mauricio hacía de las Reglas Base, nos hacen pensar que no las dejaba de lado, pero que al intentar responder a las dudas de los niños cambiaban su lugar en el orden de prioridades.

7. *Cambio en la percepción del escenario y en el trabajo con los artefactos (Computadoras, tarjetas guía, elementos del mundo mágico).*

En un principio, tanto en el taller de maestros como en las primeras asesorías, Mauricio manifestó sus reservas ante el material y los elementos con los que no estaba familiarizado, como son las computadoras y los elementos de la metáfora mágica.

Sin embargo, gradualmente se fue dando una apropiación de estos elementos; apropiación percibida en el aumento de referencias a los elementos mágicos y en un cambio en la disposición al uso de las computadoras y de las actividades.

Podríamos analizar estas expresiones en función de los tres modos de manejo de los artefactos que Cole (ibid) plantea como indicadores del grado de enculturación a la Quinta Dimensión: Orientativo, Mediacional o Instrumental y Reflexivo. Entre estos tres patrones existe un cambio gradual a medida que los participantes se familiarizan con el sistema cultural. Por las expresiones usadas, podríamos situar a Mauricio en un grado Mediacional o Instrumental, en el que la metáfora mágica y las computadoras eran los medios que teníamos disponibles para favorecer, en los niños, la apropiación de las Reglas Base. Esto nos habla de un grado avanzado de enculturación en el sistema al cual, sin embargo, le faltaron otros cambios como el cambio más profundo de las estructuras de rol.

8. *Vinculación con las actividades curriculares.*

En este punto podemos encontrar una vinculación bidireccional, en la que Mauricio llevaba los contenidos de la Quinta Dimensión a su salón de clases, pero también impregnaba a las actividades de las lecciones con elementos de su salón (con los que tanto él como los niños estaban familiarizados).

En las dos primeras citas podemos encontrar que Mauricio se lleva los contenidos de la Quinta a su salón, en las dos últimas es la cultura del salón de clases la que se integra a las lecciones. Sobre todo, esta incorporación se usaba para enriquecer las explicaciones, cuando alguna de las actividades no quedaba clara, Mauricio recurría a los elementos conocidos para aclararle el punto a los niños.

Además de la vinculación, podemos encontrar en este punto, la generalización de las conductas de cada uno de los dos escenarios en el otro; cuando Mauricio les llama la atención a los niños, esta empleando patrones de conducta y roles sociales determinados desde el inicio del año escolar; cuando nos comenta que ha escuchado que los niños emplean las Reglas Base en actividades de grupo o durante el recreo, podemos pensar en una apropiación más completa que favorece esta generalización.

9. *Actividades escolares o actividades en la Quinta Dimensión*

Ese punto fue constante a lo largo de todo el programa. Al estar inmerso dentro de un sistema más amplio, el de la escuela; el sistema de la Quinta Dimensión y del programa no podía ser ajeno a las actividades del primero. La primera sesión del taller para maestros hubo de ser pospuesta en dos ocasiones porque la dirección de la escuela asignaba actividades nuevas de improviso; sin embargo podemos observar que poco a poco, Mauricio le fue asignando más importancia a las actividades del programa, por lo menos para cumplirlas en las fechas programadas cuando tenía la posibilidad de elegir.

Así, este cambio puede verse determinado por la motivación que los niños tenían hacia el programa, motivación que fue percibida por el maestro y que determinó (hasta cierto punto) su participación en las actividades del programa.

4.1.2 Análisis de la entrevista

Durante la entrevista las opiniones del maestro Mauricio fueron, en su mayoría, positivas. Con respecto a las preguntas acerca de la dinámica del salón y la del escenario, podemos encontrar que *en su salón organiza las participaciones* de acuerdo a las actividades; buscando, entre otras cosas, que contribuyan a motivar a los niños:

“Pues se organiza de diferentes maneras, a veces utilizamos la... la participación individual, a veces la colectiva; se organizan por equipos. A veces cuando se tienen que participar individualmente, o resumir algo individualmente se hace. Pues utilizamos dinámicas grupales que los motiven, que nos coadyuven para que tengan interés sobre la actividad que se va a realizar.”

Esta motivación también va dirigida hacia *las participaciones* en sí mismas, para favorecer que todos los niños se expresen en el salón:

“Sabe que tiene que participar. Y como resultado hay niños que son tímidos, que se cohiben, y poco a poco lo vamos metiendo al ritmo de la participación colectiva mediante el aprendizaje cooperativo”.

Cuando se le preguntó acerca de su *percepción de las participaciones en el salón de la Quinta Dimensión*, expresó que encuentra mayor cantidad de actividades lúdicas, las cuales propician el aprendizaje:

“Pues ya llevábamos idea de lo que es en el salón grupal, en el salón ya los niños llevaban una idea de lo que es el trabajo por equipos. Entonces al llegar a la sala del proyecto en el cual estamos inmersos todos, ellos van motivados porque van con la idea de que van a trabajar con las computadoras; pero aparte de eso hay una motivante del proyecto que es que el niño juega, se divierte y aprende, por las actividades que se realizan. Es una forma más alegre, más ligera, más profunda también de que el niño estudie”.

Con respecto a *los cambios en los niños*, también expresa su percepción del cambio en sus conductas:

“M: Sí, si ha habido cambio. En este año ya ves que se trabajó con las reglas base, en las cuales ellos las ejecutaron en cada clase que tuvieron y respetaron a sus compañeros cuando opinaban; esperaban sus turnos para participar. Sí, sin duda ellos tuvieron un año muy bonito en el cual aprendieron algo nuevo. Repito, esto ya lo llevamos plasmado de diferente manera; pero fue interesante para ellos y si se sintió el cambio; sobre todo vuelvo a repetir que ellos en su imaginación se crearon una imagen en el proyecto de Ístari, de esa ciudad, de que tenían que participar para derrotar al enemigo número uno que era la Nada.

C: Sí, la Nada.

M: Que es la ignorancia, entonces en diferentes facetas ellos estuvieron luchando. Por decirlo entre comillas, que es sinónimo de aprender”.

En este extracto, además de la evaluación de los niños, podemos encontrar expresiones del maestro con respecto a los elementos mágicos del programa y a la interpretación que hacían de ellos.

Su participación en las actividades de la Quinta, también implicó *cambios en su práctica como docentes*, sobre todo respecto a las interacciones sociales, aunque abundó menos en estos que en los de los niños:

“Aprendimos también nosotros a conducirnos mejor, a tener una mejor expresión; es interesante el proyecto”.

En otra pregunta que buscaba su autoevaluación con respecto al proyecto, Mauricio expresó su percepción acerca de la comprensión incompleta que a veces sentía con los elementos del programa; y también, la contribución que el manejo de las Reglas Base tuvo a su práctica como docente:

“Pues tuvimos unos altibajos ¿no?. A veces sentíamos, yo sentía en lo personal que no llegaba a comprender bien lo del proyecto; pero al final con las diez sesiones que tuvimos, las asesorías de Sylvia, y las revisiones pues creo que si fue interesante; fue motivante también. Me ayudó a comprender más a mis alumnos, a reflejar más en ellos mis clases, por medio de argumentos bien fundamentados al momento de exponerlos a nivel grupo. Para mí fue motivante, interesante y te digo tuvimos ciertos, entre comillas, espacios en donde no llegábamos a comprender ciertos aspectos, pero finalmente veo que para mí en mi formación profesional como docente reflejó... ciertos conocimientos que yo no conocía, como utilizar más constantemente las reglas base. Eso fue lo más importante en este año que asimilamos como docentes, en beneficio de la comunidad escolar, de los niños”.

Otra expresión, refleja la responsabilidad que Mauricio percibía con respecto a *su desempeño* y al impacto que este tenía en el de los niños, en el sentido de la improvisación de las actividades. También resulta muy interesante, la mención que hace acerca de la flexibilidad necesaria en la actividad, cuando se busca alcanzar el objetivo; esta flexibilidad, este “bajarse a su nivel” podría entenderse en términos de la adaptación de los materiales al nivel que tienen los niños:

“Es como si le dijéramos al niño “oye este gorro es blanco” y sabemos nosotros que lo podemos pintar de verde. Entonces el niño, si el maestro induce bien aprenden bien; si el maestro explica mal, el niño va a aprender mal. Y sobre todo, las improvisaciones a nivel docente frente al grupo es como un asesinato, es fatal; a los niños se les debe de complacer en ciertos caprichos cuando queremos lograr, fijate que importante esto que te estoy diciendo, se les debe de complacer en ciertos caprichos cuando queremos lograr algo en ellos. Nunca hay que tenerlos ahí “no te pares, no te muevas”, no, hay que ser flexibles, a veces hay que bajarnos a su nivel para poder lograr en ellos no un 100%, pero un 80 u 85% del conocimiento se absorbe en su persona; pero son importantes todos estos aspectos que te acabo de mencionar.”

Cuando se abordó el tema del *habla exploratoria*, manifestó que éste manejo que él adquirió de las Reglas Base, implicó beneficios para su práctica, pero sobre todo para los alumnos con los que él trabaja:

“Eso fue lo más importante en este año que asimilamos como docentes, en beneficio de la comunidad escolar, de los niños”.

Con respecto al manejo que los niños tenían de las Reglas Base, las conciben en términos de normas o modelos de conducta; no tanto como se conciben en el proyecto “Pensando Juntos”: “Han aprendido a conducirse utilizando las reglas base.”

Al introducir la *evaluación del programa*, podemos encontrar expresiones como: "Fue interesante. muy interesante.": justificadas por la novedad que representaban para ellos los materiales y la oportunidad de reflexionar al respecto: "También, te digo, sobre todo porque este programa es innovador. Son cosas que se plasman en los niños y reflexionamos un poquito más nuestras clases". Estas expresiones parecen reflejar un análisis por separado de las acciones de los niños, y las suyas como profesores: "Para mí y los compañeros maestros que estamos inmersos dentro del proyecto, y para los alumnos también como grupo".

El maestro plantea que estas lecciones son equivalentes a las que él imparte en su salón en tanto que le sirvieron a los niños para: "que el niño refuerce su personalidad, su intelectualidad, y que en un futuro sea un hombre completamente entero, que sepa desenvolverse en su ámbito social. Entonces cada clase que se da con ese fin, para que el niño sea más entero, se complementa más en sus actividades, y que sobre todo cuando exprese algo lo haga con cierto sustento de conocimiento."

Elementos concretos como *las metas* también le parecieron de utilidad; no sólo porque establecían los parámetros con los que se podía evaluar la realización de las actividades, sino porque también estaban impregnadas de los elementos mágicos: "¡Claro!, yo siento que cada cuestión, cada clase debe de llevar un propósito, una meta a cumplir. Si no se cumple y no se logra, quiere decir que nosotros estamos fallando un poquito; entonces, cada etapa que nosotros iniciábamos, tratábamos de que fuera al 100% participativa, de que el alumno pues se relacionará más sobre lo que era el proyecto. Creo que fue fantástico, porque los metimos a la fantasía de lo que era la quinta dimensión"

En relación a *los materiales*, a las adaptaciones que se propusieron para modificar el grado de dificultad y a las participaciones de los maestros en este punto, Mauricio expresó: "Pues a veces llegábamos, en algunos puntos entrábamos en polémica, porque como le mencionábamos a Sylvia, había temas que a lo mejor no estaban muy bien preparados, o eran muy amplios. Teníamos que medir el espacio de tiempo, recuerda que antes de iniciar las diez etapas, nosotros tuvimos que hacer un análisis, una reflexión para poder desarrollar esas diez etapas. Se entró en polémica, entramos en un collage, participamos todos de manera positiva siempre". Modificaciones realizadas en función de las necesidades de cada alumno: "Porque tu sabes que en un grupo encuentras alumnos de diferente nivel: altos, medios y bajos; excelentes, regulares, malos y pésimos. Pero todos son iguales y a todos se les debe de censurar y enseñar de la misma manera."

Mauricio también expresó lo que él consideró como *productos de su participación en el programa*: "Yo creo que las experiencias que tuvimos este año se están plasmando, se están reflejando; y en cada clase que doy se ven los conocimientos aprendidos en este año. No es sugerencia sino que cada uno de nosotros, si estamos en este proyecto, tenemos que ponerlo en práctica; no sólo aquí, también en el turno vespertino. Para mí estos años que he estado ahí, han sido en mi formación muy buenos, muy positivos: en primera, porque conocí gente con mucha preparación, gente culta y preparada, en la cual uno se da cuenta de que cuando se quiere aprender se aprende."

En estas expresiones podemos encontrar la intención de Mauricio de aplicar estos conocimientos a otros escenarios (los otros turnos), y en otros fragmentos podemos encontrar más indicios de posibles *generalizaciones de estos conocimientos* a su práctica, en otros ambientes o con otros contenidos: “Y que lo que tú aprendiste es importante, pero es importante cuando lo quieres poner en práctica; si no lo pones en práctica son conocimientos que se van a dormir, porque las cosas se olvidan. Lo bien aprendido se queda, pero si no lo pones en la práctica se olvida”.

El mismo Mauricio expresa, lo que podríamos ver como evidencias de aprendizajes significativos con respecto a estos contenidos: “Exacto, entonces yo todos los conocimientos que tuve, que asimilé en los talleres que hacíamos con los compañeros maestros de la quinta dimensión, yo los asimilé, fueron positivos. Y la prueba es tal que mi grupo ahí esta, con los mejores promedios y quieras que no, se diferencian en los grados, porque tienen más personalidad, y sobre todo tratan cada uno de poner todos su esfuerzo”

4.2 Análisis de los resultados del maestro Ernesto

4.2.1. Análisis de las notas etnográficas

A) Transmisión gradual de la responsabilidad

1. Promoción del papel activo de los niños:

En este primer elemento no podemos encontrar un cambio a lo largo de las sesiones, Ernesto manejó casi siempre su autoridad al 100%; si bien en la primera sesión encontramos una nota muy positiva, dado que promueve el aprendizaje de los niños desde sus propias experiencias. En las siguientes sesiones el maestro promueve que los alumnos manejen el material, que tengan acceso a la información sobre las metas y las actividades, pero siempre bajo su dirección.

Este rasgo se mantuvo constante, un papel activo de los niños en cuanto a que no asumían un papel de simples receptores, pero limitado al marco fijado por el profesor.

2. Respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño.

En este punto podemos encontrar en algunos momentos que el maestro promovía la búsqueda independiente de la información, cuando los niños tenían dudas:

El maestro acudía a responder las preguntas sobre todo durante momentos muy específicos de la sesión; generalmente durante el espacio destinado al trabajo por equipos podemos encontrar más notas acerca de su monitoreo y de sus respuestas. En estos momentos no siempre había peticiones explícitas, pero también servían para que el maestro fuera revisando los avances de cada equipo, para determinar en función de estos el momento para concluir la actividad.

3. Ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos.

Respecto a este elemento es donde podemos encontrar más fragmentos de las notas que a cualquier otro; sin embargo, esta diferencia cuantitativa no es tan fácilmente interpretable, dado que muchos de los fragmentos no describen esta transferencia gradual, sino todo lo contrario. En muchos casos el maestro, como autoridad, delimitaba el marco en donde se desarrollarían las actividades.

En otros momentos, pudimos encontrar que el maestro no comparte toda la información acerca de la actividad, o la expone pero añadiéndole modificaciones a los materiales que los niños tenían.

Entonces, los niños no fueron teniendo mayores responsabilidades a lo largo de las sesiones; el maestro mantuvo constante el control incluso sobre las instrucciones de las actividades, o supervisando el desarrollo de estas; control que contribuía a reforzar su posición de autoridad.

En una ocasión fue muy claro que incluso descalificaba lo que el consideró una elección independiente de los niños, elección que en realidad había sido sugerida por otro facilitador durante una salida del maestro; así que podemos pensar que incluso recibía con hostilidad aquellas iniciativas que no fueran autorizadas por él antes de llevarse a la práctica.

4. Ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente plantee un reto.

Cuando de éste tema se trataba, Ernesto demostraba más que en otros, su deseo de participar activamente en el diseño de los materiales. Tanto en las sesiones del taller para maestros, como en las reuniones previas a cada lección, nos manifestaba sus opiniones respecto a las lecciones; llegando incluso a hacerlo de manera agresiva (cuando no se incorporaban sus sugerencias). Sin embargo, tales opiniones iban sobre todo encaminadas a reducir el nivel de dificultad de las actividades; lo cual resulta contrario al concepto de ZDP que implica elevar el nivel de exigencia del material (hasta cierto punto) para que se realice el aprendizaje en los niños, cuando esta ZDP se vuelve ZDA gracias a la asistencia de los expertos y a la práctica con el material.

Si bien es cierto que en algunos momentos fue claro que los niños tenían dificultades, sobre todo con la longitud de los textos, habría que preguntarse la causa de estas complicaciones; dado que los textos empleados ya habían sido empleados exitosamente en Inglaterra (por Mercer, Wegerif y Dawes) con niños de la misma edad.

B) Aprendizaje como un proceso individual vs. Aprendizaje como un proceso sociocomunicativo

1. Uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo "socio - cognitivo" para la actividad de aprendizaje. Construcción de un individuo al otro en cadena.

En cuanto a este elemento podemos encontrar que Ernesto siempre manejó las participaciones de todo el grupo, tanto para reforzar sus argumentos como para favorecer en los niños el descubrimiento de otros conceptos.

El uso de este recurso aparece sobre todo en tres espacios particulares de las lecciones: la introducción de la lección (que incluía la lectura de las metas y de la tarjeta guía), la explicación de las instrucciones y la discusión ante todo el grupo de los resultados de cada equipo. Aunque no en todos los momentos aparecía exitosamente. Podemos encontrar que en la mayoría de las ocasiones el maestro aprovechó este recurso de manera positiva.

2. Uso del plural: "Nosotros".

Éste elemento apareció únicamente una vez en las notas. A pesar de que en algunos momentos de las instrucciones manejaba el plural como en: "tenemos": en la gran mayoría de las ocasiones, las exponía de tal manera que quedara claro que eran "ellos", los niños los responsables de esa actividad, y "él", el maestro la autoridad encargada de resolver las dudas o de asegurar el cumplimiento de los objetivos. Lo cual no es del todo congruente con el esquema de trabajo de la Quinta Dimensión, en el que se busca manejar nuevos roles que permitan mayor cercanía entre los expertos y los novatos.

3. Lleva a cabo actividades de grupo (pueden ser con todo el grupo) donde hay intercambio de puntos de vista entre los estudiantes (incluyendo tomar decisiones y sugerencias).

En este punto podemos encontrar acciones positivas desde la primera lección. En otros momentos propiciaba que los niños compartieran experiencias propias ante todo el grupo, o sus opiniones ante un punto a decidir entre todos. Si bien la exposición ante todo el grupo propiciaba el intercambio de sus ideas, la simple exposición no era garantía de que se

presentara este intercambio. En algunos de los fragmentos podemos encontrar que más que habla exploratoria lo que se fomentó (y apareció) fue habla acumulativa; sin intercambio de opiniones o argumentos, las participaciones simplemente se sumaban a las anteriores.

En otro momento si apareció, por parte de Ernesto, el fomento al empleo de elementos del habla exploratoria; sin embargo también en este fragmento podemos encontrar resabios de su posición de autoridad.

4. Promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas.

En su posición como autoridad, Ernesto no legitimaba este rol por su carácter de experto; es decir, por su manejo más completo de los conocimientos; sino que él mismo manejaba (explícita o implícitamente) que su papel como autoridad era algo ya dado, que podría verse determinado por su posición como director de las actividades.

Al igual que con el manejo del plural "Nosotros", con este elemento queda claro que el maestro no sólo no permite modificación alguna en su rol como autoridad, sino que además busca las oportunidades para reforzarlo ante los niños (ya sea individual o grupalmente). Si pudiéramos pensar en una enculturación completa en el sistema, podríamos incluir la adquisición de conocimientos (que si presentó Ernesto) pero también (y con mayor importancia) al cambio de las estructuras de rol. Cambio que, mediado por elementos como el personaje del mago (Ístari para este escenario de la Quinta Dimensión) permiten que los niños vean a los adultos un poco más cercanos a ellos, y al dominio de los conocimientos como más accesible a sus posibilidades.

C) Promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 5ª Dimensión

1. El maestro enfatiza los silencios o enfatiza las interacciones sociales.

El maestro Ernesto trabajó sobre todo con las interacciones sociales, interacciones que estaban precedidas por la aclaración de las instrucciones necesarias para establecer los límites dentro de los que podrían desarrollarse. Podemos encontrar algunas ocasiones en las que fomenta las interacciones sociales, pero sobre todo condiciones que las favorecen; en estas aparece una explicación, presentada junto con las intervenciones de los niños, tanto acerca del respeto (en la primera cita), como de otras conductas (interrumpirse o no escucharse); las cuales deben presentar los niños, para poder obtener el mayor provecho posible de sus intercambios.

En otros momentos, el énfasis expresado por el maestro iba relacionado al "orden" o al "relajo" presentes en algunos momentos de las actividades. Orden que no se manejaba igual cuando era algún otro de los facilitadores el que lo imponía; probablemente esto se deba a que en estos casos la "autoridad" no contaba con los antecedentes del maestro, generados desde el salón de clases y que incluían pruebas de las sanciones que podría llegar a aplicar.

2. El maestro favorece la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas.

Este es otro de los elementos que más cantidad de notas tuvo; de nuevo, sin embargo, es importante mencionar que no en todos los casos se presentaron interacciones positivas. En algunas ocasiones, la conducta del maestro favoreció en muy poco a las discusiones del

grupo; ya sea por su nula participación, o por una agresión muy encubierta, pero igual de efectiva hacia los niños.

Afortunadamente estos no fueron los intercambios típicos entre Ernesto y su grupo, tenemos otros fragmentos que nos muestran a un maestro que aprovecha bastante bien el recurso de la discusión, grupal o por equipos; manejando elementos como la organización del salón, la ampliación de las participaciones, la petición de argumentos como requisitos o la clarificación de ideas.

En general, la manera en la que se presentaban estas interacciones se mantuvo constante a lo largo de las diez sesiones: el maestro exponía las instrucciones de la actividad y los niños iban participando según se les solicitara directamente o supieran la respuesta requerida; en algunos momentos yo intervenía para complementar la información, a petición expresa del maestro o durante su intervención. No podemos encontrar mayores cambios en cuanto a la dirección de estas actividades, los niños no tenían la oportunidad de coordinarlas y en general, su papel como participantes pero no como líderes se mantuvo constante.

3. Los maestros hacen explícito el uso más conveniente del lenguaje.

Como parte de las reglas que se integraron a la cultura de éste grupo, el maestro debió hacer explícito el uso más deseable del lenguaje; es difícil precisar si este uso también había sido explicitado en el salón de clases, pero lo que si es claro es que a partir de su exposición los niños fueron incorporándolo a sus conductas.

Eventualmente, las Reglas Base se convirtieron en el modelo más promovido entre los niños; promoción que comenzó con su establecimiento, su ponderación explícita, y, hacia el final del ciclo, la práctica sin necesidad de repetición memorística.

4. El maestro favorece el uso de las reglas base

Las Reglas Base de cada grupo se establecen en la tercera lección; antes de este momento, las conductas que el maestro promovía en torno al lenguaje estaban relacionadas con estas reglas pero no las mencionaban. Después de que, junto con el maestro y conmigo, el grupo planteó su propia lista, la promoción iba encaminada a su conocimiento y también a su práctica.

Podemos encontrar que el grupo eventualmente ya no repetía las reglas, tan explícitamente como el maestro promovió en la lección seis; pero las practicaba durante sus discusiones. Que Ernesto haya optado por promover esto último también nos habla de un proceso de apropiación

a) Se comparte toda la información relevante, ninguno de los integrantes del grupo acapara los materiales o las respuestas.

En este rubro, el maestro fue muy claro en explicitar que a pesar de poder suscitar desacuerdos, todas las opiniones debían ser compartidas para favorecer el aprendizaje de todo el grupo, incluyendo las suyas. Las actividades de la lección ocho resultaron ser muy propicias para que los niños aprendieran la importancia de compartir la información; ya que el material explicitaba que si algún equipo retenía algún dato, a todo el grupo le afectaría esto.

b) *El grupo busca alcanzar acuerdos, no es necesario el uso de la fuerza o de la autoridad para imponer las decisiones.*

En el grupo se habló acerca de la posible diversidad de puntos de vista, pero también se explicaron las conductas más apropiadas para esa posibilidad.

Aunque se expuso ante el grupo que la conclusión final en sus discusiones debía estar mediada por una discusión previa, en la que se mostraran los argumentos y contraargumentos; en algún momento pareció, que a pesar de esta regla, los argumentos del maestro seguían teniendo mayor peso por su posición de autoridad.

c) *El grupo toma la responsabilidad de sus decisiones, dado que todos sus integrantes participaron en el proceso de elección, los resultados de tal elección son producto de una decisión conjunta.*

Esta regla se vio favorecida por dos actividades de lecciones diferentes; en ambas se pedía que el equipo expusiera su conclusión ante todo el grupo, pero en la primera se daba la posibilidad de que cada integrante registrara su opinión antes de generar el consenso. Adicionalmente, el maestro fomentó esta regla a lo largo de las sesiones, sobre todo en las últimas.

d) *Se esperan justificaciones de las ideas, dado que la simple imposición no es suficiente la argumentación será el elemento clave para la toma de decisiones.*

Esta regla se practicó desde la sesión en la que se establecieron las Reglas Base, cuando se argumentó cada una de las que se decidió en el grupo. Posteriormente el maestro Ernesto la fomentó explícitamente en algunas ocasiones, en otras los niños la mencionaron como uno de los factores que favoreció el trabajo de sus equipos y el cumplimiento de las metas.

e) *Se aceptan los retos puesto que se asume que todo el grupo podrá realizar de manera conjunta una labor que sus integrantes por separado quizá no habrían podido completar.*

Dentro de las notas etnográficas, no se encontraron fragmentos que pudieran ser asignados a esta categoría. Este hecho llama la atención en particular, dado que en algunas ocasiones los niños se enfrentaron a tareas (como juegos de computadora) que requerían la labor de todo el equipo para ser completadas. Podemos suponer que no fue trabajada por dos posibles razones, la primera es que el maestro no quería minar la confianza de los niños en su desempeño individual; otra posibilidad sería que simplemente se asumía que las tareas podían ser completadas individual o grupalmente, pero que la primera opción llevaría más tiempo y probablemente tendría menos calidad.

f) *Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión para poder llegar a los acuerdos que todo el grupo asumirá y evitar futuros desacuerdos o errores.*

Esta es una Regla Base que fue explicitada al menos en parte; se asumió como necesaria la argumentación de cada idea para poder determinar cuál sería la más adecuada para la conclusión del equipo; sin embargo no se manejó que esto podría prevenir futuros desacuerdos, se pudieron haber manejados expresiones como "luego no se pueden echar para atrás", pero más bien se trabajó la primera parte de la regla.

g) *Dentro del grupo se motiva a todos los integrantes a expresarse, así se garantiza que la responsabilidad la asumirán entre todos y que nadie escapará a esto por no haber externado su opinión.*

En esta regla, Ernesto tuvo una participación importante ya que durante las sesiones dos y tres manejó, de manera espontánea, la importancia de no burlarse de los demás; cuando esto se estableció como una "garantía" para los que participaran, podemos pensar que el ambiente se percibió como más propicio para externar las opiniones.

En otro momento, Ernesto hizo una petición directa a uno de los niños, un alumno que participaba en muy pocas ocasiones (incluso dentro de su equipo y del salón de clases); sin embargo, esta petición más bien revela que el maestro percibía a la flojera como la causante de esta apatía, y no indagó otras posibles causas (al menos en ese momento).

5. *El maestro brinda oportunidad para que los niños las empleen sin que él esté presente.*
Con el maestro Ernesto, la gran mayoría de estas oportunidades estuvieron determinadas por sus salidas para cumplir otras actividades escolares, tanto a la dirección como a otros salones; en otras ocasiones, dejaba que los niños trabajaran por equipos y mientras ellos desarrollaban la actividad, él conversaba con alguno de los adultos presentes. Después de lo cual retomaba la dirección de las actividades.

Cuando salía el maestro, o cuando no tenía una supervisión directa sobre los niños estos cambiaban, hasta cierto punto, el estilo de sus interacciones; cambio perceptible sobre todo en el volumen del ruido, en el avance de las actividades (que se tornaba más lento) o en las interacciones que comenzaban con miembros de otros equipos.

6. *Énfasis en el habla o énfasis en la actividad.*
En la primera sesión, Ernesto organizó una actividad que centraba la atención de los participantes en el habla. Así, aprovechó la misma actividad para que los niños apreciaran la importancia de las diferentes maneras de comunicarse.

En otros momentos podemos encontrar que el habla vuelve a facilitar el desarrollo de la actividad, y que se evalúa este componente. Sin embargo, en algunas ocasiones fue claro que la atención del maestro, y en consecuencia la del grupo, se distraía hacia el cumplimiento de las actividades.

7. *Cambio en la percepción del escenario y en el trabajo con los artefactos (Computadoras, tarjetas guía, elementos del mundo mágico).*

Inicialmente Ernesto se mostró inquieto ante el manejo de elementos con los que nos estaba familiarizado; al igual que los otros maestros manifestó, durante las sesiones del taller, reservas ante estos elementos. Posteriormente llegaría a mostrarse enojado incluso cuando el material no se le entregaba con la suficiente anticipación.

Gradualmente se presentó un cambio en este punto, a pesar de que en algunos momentos el maestro dejaba la exposición en manos de otro facilitador. aumentaron las referencias que hacía acerca de los elementos mágicos o de la motivación que generaban las computadoras.

Si retomamos los tres modos de manejo de los artefactos que Cole (ibid) plantea como indicadores del grado de enculturación a la Quinta Dimensión: Orientativo, Mediacional o Instrumental y Reflexivo; podemos entender las acciones y expresiones del maestro dentro de un contexto más amplio. Siendo el modo Orientativo, el primero de un continuo, podemos plantear que son cambios cualitativos en la enculturación de cada sujeto, los que determinan el avance por estos tres estados. Podríamos situar a Ernesto en un grado Mediacional o Instrumental, en el que la metáfora mágica y las computadoras eran los medios que teníamos disponibles para favorecer, en los niños, la apropiación de las Reglas Base. Reglas que, como ya se mencionó en otro apartado, a veces se empleaban como modelos de conducta, y no como mediadoras de interacciones que favorecían el desarrollo del pensamiento.

8. Vinculación con las actividades curriculares.

El maestro conectaba algunas de las experiencias que había tenido en el salón de clases con los niños, con las actividades de la Quinta Dimensión; sobre todo como un medio para aclarar dudas o abundar en las participaciones de los niños. En el taller para maestros él sugirió que las actividades del programa también podrían realizarse en el salón de cada maestro, como una estrategia para brindarles práctica a los niños en estas actividades. Este maestro trabaja, sobre todo, con actividades del salón hacia la Quinta; no aparece el otro sentido de esta vinculación, las actividades de la Quinta hacia el salón (lo cual no implica que la generalización de las conductas o actitudes no haya podido darse en ambos lados).

9. Actividades escolares o actividades en la Quinta Dimensión.

Además de los imprevistos que se presentaron para la realización de la primera sesión del taller para maestros, los cuales fueron atribuidos (por ellos) a la dirección de la escuela; con Ernesto tuvimos otros eventos que retrasaron la realización de algunas lecciones. Con la segunda lección, en particular, tuvimos que recalendarizar las actividades en dos ocasiones por eventos como llenado de solicitudes, curso programado por el inspector de zona, o un examen imprevisto; pero eventualmente, el maestro encontró la manera de acomodar sus actividades escolares para poder realizarla. En otras ocasiones, el maestro salía durante la lección para resolver algún asunto en la dirección.

A pesar de haberles aclarado que su presencia era muy importante durante la realización de las lecciones, dado que ellos fungían como los conductores; Ernesto no disminuyó sus ausencias a lo largo del programa. En una lección en particular (la séptima), fue muy claro el orden de prioridades que manejaba el maestro, dado que él mismo lo explicitó, ofreciendo como excusa el poco tiempo que tenía para la realización de todas las actividades escolares.

4.2.2 Análisis de la entrevista

Con respecto a las Reglas Base, las expresiones de Ernesto nos indican que las concebía más como normas de conducta que como mediadoras de las interacciones (que a su vez propician el pensamiento de cada individuo): "Las reglas base creo que funcionan como unas reglas modelo. Los niños normalmente en esta edad aprenden lo que son las reglas, ya sea por sus familiares, por sus amigos, en el juego, en todos lados tienen reglas. Ellos las van aprendiendo, y si las siguen entonces van a estar acordes con ellas y van a desempeñarse pues con más éxito". La diferencia que él percibe entre estas reglas y otras

impuestas por la sociedad es la vinculación con la práctica: “Vivimos en una sociedad con reglas y hay algunas que no son claras y por eso no se siguen; las de nosotros son claras porque las estamos plasmando y las estamos llevando a cabo, a la práctica, y eso nos da una ventaja”.

El aprendizaje que el maestro percibe en sus alumnos, respecto a estas Reglas Base, se refleja en su generalización a otros ambientes: “los niños cuando aprenden las reglas en términos generales, siempre las aplican. Por qué, porque saben que son necesarias para conducirse, para su aprendizaje. Entonces es cuando tú ves, por ejemplo, en el juego que es lo más común, que todos quieren hablar y alguien dice “No, no, recuerden que tenemos que ir uno por uno para podernos entender”; y entonces ahí ya se está aplicando la regla base. Eso quiere decir que sí estamos haciendo vérselo al niño”. Aprendizaje favorecido no tanto por la repetición memorística como por su práctica en las actividades diarias: “Vamos motivando a los niños a que las practiquen, recordando con qué facilidad podemos alcanzar el diálogo si las seguimos o no. Por ejemplo, en lugar de decir “Tenemos que aprendernos estas reglas base”, y repetirlas de memoria diario, pues mejor las practicamos. La practicamos y vemos lo conveniente que es llevarlas a cabo. Entonces es un proceso de concientización de las mismas reglas”.

Otro elemento que favoreció el aprendizaje de las Reglas Base, fue la generación de éstas por parte de los niños: “los niños estuvieron de acuerdo en las reglas que generaron entre ellos”.

Respecto a su propio proceso, a los cambios en su práctica por la participación en el programa, el maestro opina que: “Yo creo que los cambios se han dado en todo momento. A lo largo de estos años de servicio hemos aprendido a ser más tolerantes, a buscar estrategias que nos ayuden a no ser los expositores sino fomentar en ellos que también participen en este trabajo. A ser un poquito más democráticos, tenemos más apertura; buscamos un sistema más de confianza, entonces, los niños se acercan y nos cuentan no sólo sus problemas escolares sino también los familiares, nosotros los apoyamos y así logramos no sólo su confianza, sino también el respeto”. Estos avances, están referidos a la promoción del papel activo de los niños, a la promoción de la confianza con sus alumnos.

El papel que tuvo el programa “Pensando Juntos” en estos cambios, se presentó como parte de la *evaluación del programa*; para el maestro, la relevancia de los dilemas morales le implicó aclarar su propia postura y manejar la tolerancia con respecto a las diferencias: “Si, de alguna manera plantear dilemas morales es cuestionar a los niños, y esto lleva a provocar en ellos una reacción en ese momento. Entonces, planear las actividades con esta carga del dilema moral no ha sido tan fácil, porque la propia postura se tiene que tener muy fundamentada”.

Dentro de su *proceso de aprendizaje*, menciona como elemento motivador de éste cambio, las necesidades que percibe en sus alumnos, el vínculo entre su enseñanza y el aprendizaje que ellos alcancen: “Pues complementa la formación tanto de los maestros como de los alumnos; ni ellos ni uno dejamos de aprender, nunca podemos dar una clase dos veces de igual manera. Porque esto que es un proceso tiene momentos diferentes; entonces, para nosotros enfrentarnos a estas situaciones es estamos renovando, ¿yo cómo puedo enseñar

mejor?, ¿de qué manera me tengo que dar a explicar para que ellos me entiendan?. Lo básico de un maestro es darse a entender, entonces estamos buscando eso: saber cómo va el aprendizaje de los alumnos, porque si tu no te das cuenta de eso, puede haber un niño que le agarre a todo y otro que no entienda nada. Ver como vamos nosotros enseñando y ellos aprendiendo”. Proceso que encuentra eco en sus alumnos y que, por lo tanto, es percibido como bidireccional: “también se puede dar un cambio, tanto en mis elementos de enseñanza como en los suyos de aprendizaje”.

Ante el trabajo con las lecciones, el maestro plantea diferencias entre aquellas que incluían dilemas morales y las que incluían actividades de otro tipo: “Pues en general me parece un buen programa por lo menos hasta la séptima lección que ya se sabía un poco de lo que veníamos trabajando, que era el dilema moral, la argumentación en relación a problemas sociales. Las últimas no me agradaron mucho, primero porque las sentí muy largas, había mucha carga de material para cubrir en una sola sesión; esto hacía muy difícil para los niños retener toda esa información y darle fin. Entonces yo preferiría que se cambiaran esas lecciones y se siguiera la línea de los dilemas morales; que se siguiera una secuencia real para que cada uno te condujera a un escalón más, más preciso de lo que tu intentas alcanzar con esta propuesta de trabajo”. Parece que el maestro no encontró a las últimas lecciones tan atractivas como las de en medio (que sí tenían estos dilemas), pero no hace mención a las oportunidades que cada lección daba para que los niños practicaran el uso de las Reglas Base. Podríamos pensar que las evalúa en función de la motivación que cada actividad brindaba, y no según el uso del lenguaje.

Dentro de la evaluación de elementos específicos de las lecciones, como las metas; el maestro plantea su utilidad en tanto que nos servían como parámetros para la evaluación de las actividades realizadas, pero no hace mención a su vínculo con la metáfora mágica: “entonces quedan muy claros las expectativas de cada sesión en las tarjetas guía; a veces había problemas en la realización de todo el trabajo planeado, pero de cualquier manera se intentaba cumplir la meta, el propósito de cada una de las lecciones”.

En la cita anterior el maestro expresa la dificultad para realizar todo el trabajo planeado, esto se expresa en otro momento la necesidad de ajustar el nivel de dificultad al nivel de los niños, pero para disminuirlo: “También me gustaría que los trabajos fueran más cortos, con menos actividades para que los niños pudieran completarlas y concentrarse en ellas”. Cambios que, en su opinión, favorecerían el cumplimiento de los objetivos de cada lección; sin que esto implique que el maestro considere la necesidad de aumentar el nivel de dificultad para que también aumente el nivel de competencia de los niños.

Estas dificultades lo motivan a sugerir cambios en las lecciones, no tantos como para dejarlas de lado, pero si los suficientes como para mejorarlas (en su opinión): “uno nunca da una lección igual dos veces; habría cambios porque siempre después de dar una lección uno encuentra cosas que podrían funcionar mejor y busca conjuntarlas en la siguiente ocasión. Las lecciones del programa las volvería a trabajar, pero ya ves que no son como recetas de cocina: simplemente es un modelo, una aproximación que se respeta en lo más general, pero se puede mejorar, ir perfeccionando”. Lo cual resulta congruente con lo que se les expresó a lo largo del programa, en el sentido de que los maestros también podían intervenir en el diseño de las actividades, dado que intervenían en su aplicación.

Ante la petición de una *evaluación de todo el programa*, el maestro expresa comentarios positivos en general; comentarios justificados por elementos como la motivación que las actividades despertaban en los niños, y la innovación que estas mismas actividades representaban para su práctica: “Todos los aspectos pueden ser calificados como buenos; yo creo que en el momento en que generamos una alternativa nueva de trabajo, debemos de evaluar lo que aprendimos de ella; se aprende mucho de los proyectos, del trabajo conjunto, enseñando. Se cometen también muchos errores, pero se va aprendiendo a remediarlos a lo largo del camino. Y yo creo que la evaluación es buena, es buena porque despierta la curiosidad, despiertan intereses diferentes, nos enfrentamos a situaciones diferentes y hemos conocido elementos nuevos. Yo estoy muy complacido con el proyecto, ya sabes que siempre he estado con ustedes y estaré hasta que pueda”.

4.3. Comparación de los resultados de los dos profesores

La primera gran categoría, que a su vez se divide en otras cuatro más limitadas, corresponde a la transmisión gradual de la responsabilidad. Este rubro no fue trabajado de manera explícita con los maestros; sin embargo, de acuerdo a la teoría sociocultural, es de esperarse que en la medida en que el novato se apropia del conocimiento, el experto vaya disminuyendo el andamiaje que le da, aumentando continuamente las tareas que el novato puede cumplir. Que los maestros realizaran esta transmisión demostraría no sólo el avance de los niños, sino también un aumento en la sensibilidad del profesor como conductor de las sesiones, y un manejo de los materiales, lo suficientemente amplio como para permitirle modificar su propio papel en las actividades.

Respecto a las categorías de promoción del papel activo de los niños, y a la ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo (realizando una transferencia gradual de la responsabilidad a los novatos); podemos encontrar pocos cambios tanto en el maestro Mauricio como en Ernesto. En general durante las diez sesiones no pudimos observar esta transferencia gradual de la responsabilidad, más bien se presentó una constante: el maestro explicitaba las instrucciones de la actividad, las metas de cada sesión eran leídas por los niños en algunas ocasiones, y dentro de este marco era donde podían desenvolverse, donde tenían la responsabilidad por su desempeño. El papel activo de los niños también se fijaba dentro de unos límites muy claros, los niños tenían oportunidad de realizar la actividad según su propio ritmo y estilo, un papel activo en cuanto a que no asumían un papel de simples receptores; pero siempre dentro de los márgenes preestablecidos durante todas las sesiones. La diferencia en estas categorías podría ser el peso que Ernesto le daba a su autoridad, la cual determinaba el peso de sus decisiones, el control que tenía de los materiales y el papel que jugaba ante los niños.

Con respecto a las categorías de respuestas del maestro a la búsqueda de apoyo por parte del niño y de ajustar la dificultad de las tareas para que la instrucción efectivamente plantee un reto; podemos encontrar como constantes las respuestas de los maestros ante sus alumnos, monitoreaban el desarrollo de las actividades y ofrecía su ayuda cuando los veía en dificultades, o respondían ante sus peticiones expresas. Los momentos de las lecciones asignados para el trabajo en equipos eran generalmente cuando se presentaba esta

supervisión. A diferencia de Mauricio, en algunas ocasiones Ernesto promovía una búsqueda más independiente de la información.

Estas peticiones de ayuda o las dificultades que enfrentaban con algunas tareas, parecieron ser el criterio que los dos profesores emplearon para sugerir las modificaciones a las lecciones; modificaciones que en la mayoría de las ocasiones buscaban al igual que con el elemento anterior, con este no se realizó una petición expresa para realizarlo; más bien se esperaba que los maestros fueran sensibles a los incrementos en las habilidades de sus alumnos y elevaran el nivel de exigencia de acuerdo a esto. El hecho de que estos mismos materiales ya hubieran sido empleados en Inglaterra con niños de la misma edad (y sin las modificaciones que los maestros sugerían) nos llamó la atención desde el principio; tomando en cuenta las diferencias entre las dos culturas y sus sistemas escolares, no parecía haber otro elemento que justificara la necesidad de materiales menos difíciles para los niños mexicanos. Más que a la falta de sensibilidad ante estos progresos; la resistencia ante los materiales nuevos o la importancia atribuida al cumplimiento de las actividades, más que al avance en las habilidades podrían explicar esta constante.

Entre las posibles explicaciones esta que Mauricio y Ernesto no eran sensibles a los avances de los niños, pero esto es improbable dado que en otros momentos demostraron ser sensibles a sus necesidades, y en espacios como la entrevista los dos expresaron su satisfacción por los avances percibidos durante el año. Otra explicación podría ser que dadas las resistencias que presentaban ante materiales y contenidos nuevos, se apegaban lo más posible a un marco preestablecido que les permitía tener mayor dominio de los materiales de la lección; lo cual es, hasta cierto punto, contrario a la flexibilidad requerida para realizar las modificaciones graduales, necesarias para transferir la responsabilidad.

La segunda gran categoría en base a la que se realizó el análisis nos plantea una dicotomía entre el aprendizaje como un proceso individual contra un aprendizaje como un proceso sociocomunicativo. Esta categoría, al igual que la anterior, no se trabajó de manera explícita con los maestros; sin embargo, la misma naturaleza del programa (el fomento de las habilidades de comunicación entre los niños) parecía plantear una concepción más colectiva del aprendizaje, concepción que en talleres anteriores ya les había sido planteada a estos dos maestros.

Con respecto al uso de otros estudiantes como un recurso o como apoyo “socio – cognitivo” para la actividad de aprendizaje. Podemos ver que tanto el maestro Ernesto como Mauricio manejaban al aprendizaje como parte de un proceso sociocomunicativo sobre todo en momentos específicos de las sesiones. Durante las sesiones, había tres momentos principales durante los que ambos maestros enfatizaban la participación de los estudiantes: la introducción de la lección (que incluía la lectura de las metas y de la tarjeta guía), la explicación de las instrucciones y la discusión ante todo el grupo de los resultados de cada equipo. Podríamos pensar que el empleo de este elemento estaba determinado únicamente por la estructura de las sesiones; si bien es cierto que los momentos determinados para la participación grupal se prestaban especialmente para este trabajo, también es cierto que los maestros trabajaban de manera activa con los niños (contribución suya al desarrollo de las actividades).

La siguiente categoría, el uso del plural: “Nosotros”, fue una de las que menos apareció durante las diez lecciones. Para este elemento podríamos plantear como explicación que para los maestros era muy difícil modificar el rol que manejaban en el salón de clases; que su posición como autoridad, determinada tanto por el manejo de más conocimientos, como por su rol social, no les parecía susceptible de ser modificada. Esto contrastaba con el manejo que los otros adultos que generalmente estaban presentes (miembros del equipo de investigación en su mayoría), tenían de las relaciones con los niños, determinado en parte por el mismo sistema de la Quinta Dimensión que permite que los niños vean a los adultos un poco más cercanos a ellos. Ni Ernesto, ni Mauricio implementaron nuevas prácticas que abordaran roles alternativos que pudieran permitir mayor cercanía entre los expertos y los novatos.

En cuanto al manejo de actividades de grupo donde hubo intercambio de puntos de vista entre los estudiantes, podemos encontrar que los dos profesores las empleaban durante las lecciones. En general había dos momentos particulares en donde se presentaban estas discusiones; el primero era durante la explicitación de las instrucciones (en las que generalmente no habían puntos de vista involucrados) y en la presentación de los resultados de cada equipo ante el grupo. Es importante hacer esta distinción dado que la exposición ante todo el grupo propiciaba el intercambio de sus ideas; sin embargo, la simple exposición no era garantía de que se presentara este intercambio. El habla exploratoria no se presentaba por el simple hecho de brindar un espacio de discusión, en algunas ocasiones ésta se confundía con el habla acumulativa, que acumulaba las expresiones de los niños sobre las del maestro.

Este punto es de particular importancia dado que uno de los aspectos más importantes de las Lecciones de Habla es mantener la atención sobre todo en el habla. En función de ese objetivo, se eligen y diseñan todas las actividades de la lección, actividades accesorias al intercambio verbal. Tanto con Mauricio como con Ernesto, podemos encontrar mucha mediación de las actividades de la lección en cuanto a las discusiones; las discusiones acerca de los dilemas morales propiciaban que los temas tratados fueran los aspectos morales; en cambio, las actividades que no implicaban trabajo con los dilemas morales (como el armado de una ciudad, el juego sobre las ratas de agua, o el trabajo con los químicos de cocina) favorecían más la discusión sobre la presencia o ausencia de las reglas base en las expresiones de los niños.

Resultaría interesante considerar la pertinencia del uso de dilemas morales en las lecciones; no tanto porque resulte imposible discutir sobre el habla empleada en esas lecciones, sino que por su misma naturaleza podrían verse como responsables (en parte claro) de distraer la atención acerca del lenguaje empleado. También resulta interesante que sea a los mismos maestros a quienes se les desvíe la atención hacia los aspectos morales, más que al habla; podríamos pensar que esto indica una apropiación pobre, o por lo menos confusa del objetivo principal de todo el programa, más importante aun que los propósitos de actividades particulares, dado que estos propósitos buscan ayudar a cumplir este objetivo.

Con relación al último elemento de esta categoría, a la promoción del salón de clases como una cultura de prácticas expertas, donde el experto participa en las tareas; podemos encontrar de nuevo, que a los maestros se les dificultó modificar su posición de autoridad; promovían su participación en las tareas pero siempre desde esta posición. En este punto, al igual que en el uso del plural "Nosotros", volvemos a encontrar el elemento de la autoridad. Los maestros participan en las actividades de los niños, pero para abundar en las explicaciones o aclarar las reglas, en función del mayor dominio que ellos tenían de ese conocimiento. Retomando los elementos característicos de la Quinta Dimensión podemos ver que la enculturación más completa en el sistema, implica varias características, entre las que destaca el cambio de las estructuras de rol. Buscando favorecer este cambio es que se manejan elementos como el personaje virtual de Ístari, cuya importancia radica en el desplazamiento de cierto porcentaje de la autoridad que ejercen los adultos sobre los niños, las reglas existen y todos se comprometen a seguirlas, pero al ser impuestas desde fuera, permiten que los niños vean a los adultos un poco más cercanos a ellos.

Todo parece indicar que tanto Mauricio como Ernesto se resistieron a modificar su posición de autoridad lo cual es comprensible si recordamos que incluso en otras culturas y otros escenarios de la Quinta Dimensión, se presenta este fenómeno; lo cual queda de manifiesto en esta cita de Michael Cole "No es inusual que algún niño tenga más conocimiento de los programas de computadora que los propios maestros, lo cual genera una distribución heterogénea del conocimiento y la destreza; que en cierta manera podría afectar la distribución tradicional de la autoridad dentro del grupo, distribución a la que algunos de los maestros pueden llegar a atribuirle singular importancia" (Cole, *ibid*).

A diferencia de Mauricio, Ernesto no legitimaba este rol por su posición como experto; es decir, por su manejo más completo de los conocimientos; sino que él mismo manejaba (explícita o implícitamente) que su papel como autoridad era algo ya dado, que podría verse determinado por su posición como director de las actividades.

La tercer categoría manejada para el análisis es la de promoción de las habilidades de comunicación en el contexto de la 5ª Dimensión; podría verse como la más vinculada al programa que se trabajó con los maestros dado que retoma elementos extraídos de los trabajos sobre el habla exploratoria. Por esta misma razón, la gran mayoría de estos elementos sí fue trabajada de manera explícita con los maestros, reforzando el empleo de aquellos elementos que favorecían el uso del habla exploratoria, y por lo tanto del razonamiento grupal.

En relación con el énfasis que cada maestro ponía en los silencios o en las interacciones sociales, podemos encontrar similitudes en los dos profesores. Las interacciones sociales se favorecían cuando se aclaraban las instrucciones necesarias para establecer los límites dentro de los que podrían desarrollarse. El énfasis en el silencio podría situarse en las llamadas de atención que tanto Mauricio como Ernesto manejaron ante sus grupos, llamadas que implicaban silencio por parte de los niños, o por lo menos un volumen más bajo en sus interacciones.

Cuando el maestro aclaraba estas órdenes, o no estaba presente para asegurarse de su cumplimiento era claro que los niños realizaban las actividades con otro tipo de conducta, la cual implicaba más ruido y más acciones poco relacionadas con la actividad central.

Cuando era otro de los facilitadores el que llamaba la atención de los niños, no se obtenía el mismo resultado que el maestro; parece que los niños estaban más acostumbrados a que fuera el profesor quien les llamara la atención; además de las diferentes posiciones de autoridad que él y los otros facilitadores manejábamos (en las que era claro que ellos seguían siendo los maestros, y los otros intentaban trabajar más de acuerdo a las ideas del programa) podemos pensar que esta costumbre se generó desde el salón de clases, constituyéndose como una práctica que se generalizó al salón de la Quinta Dimensión.

El segundo elemento de esta categoría, que los maestros favorecieran la discusión conjunta de temas, incluyendo la explicación, clarificación y revisión de ideas; apareció en numerosas ocasiones con los dos maestros (más que ninguna otra categoría). La constante aparición de fragmentos que muestran un empleo positivo de la discusión, nos demuestra que los maestros aprovecharon bastante bien el recurso de la discusión, grupal o por equipos. Tanto Mauricio como Ernesto aprovechaban estas oportunidades para exponer algún elemento relevante, pero sobre todo para que fueran los mismos niños quienes señalaran elementos como la relevancia de la actividad, la necesidad de interactuar con las Reglas Base o los diferentes puntos de vista.

En los dos profesores podemos encontrar como constante, a lo largo de las diez sesiones, la dirección que asumían de estas actividades; dado que ellos manejaban la posición de autoridad, no delegaba la responsabilidad de la dirección de estas discusiones, ocasionalmente era otro facilitador quien las conducía, pero nunca fueron los niños. De nuevo, a pesar de propiciar el intercambio de ideas con los niños, parece resultarles difícil intentar modificar su rol como director de las sesiones y dejar que los niños asumieran gradualmente otras responsabilidades.

Otro de los elementos relevantes para esta tercera categoría fue el hecho de que los maestros hicieran explícito el uso más conveniente del lenguaje. Si bien, en un principio podemos encontrar que los maestros promueven conductas poco precisas o que varían durante las primeras sesiones, cuando se introduce el manejo de las Reglas Base, hacia la tercera sesión, estas Reglas se vuelven las normas de conducta que se manejan con el grupo; a partir de entonces, y con los dos maestros, estas reglas se manejan como aquellas que norman las interacciones idóneas. Es difícil precisar si este uso también había sido explicitado en el salón de clases, durante las entrevistas los maestros relataron que si lo habían hecho, y que en algunas ocasiones eran los mismos niños los que las recordaban; lo que si es claro es que a partir de su exposición los niños fueron incorporándolo a sus conductas.

La categoría que señala que el maestro favoreciera o no el uso de las Reglas Base, tuvo bastantes ejemplos; en este sentido, las Reglas se manejaron (como ya se mencionó) como el estilo idóneo de interacción para las actividades. Inicialmente, ambos maestros las promovían de manera más bien memorística; mediante la enumeración de las reglas de su grupo y la justificación de cada una, Ernesto y Mauricio parecían intentar promover su

apropiación. Eventualmente, los dos profesores dejaron de propiciar esta repetición, incluso los niños mencionaban el uso de las reglas sin necesidad de que se les preguntara por ellas directamente.

Acercas del fomento al uso de las Reglas Base, es importante que recordemos el papel de cada una de las reglas que se señalaron en esta categoría.

Las primeras tres reglas de la lista también son reglas base para el habla acumulativa, habla que por sí misma favorece en menor medida el razonamiento conjunto. Estas reglas se refieren sobre todo a compartir la información disponible, a generar acuerdos y a aceptar la responsabilidad por estas decisiones. En este rubro, los maestros explicitaron que, a pesar de poder suscitar desacuerdos, todas las opiniones debían ser compartidas para favorecer el aprendizaje de todo el grupo, incluyendo las suyas. Ernesto, en particular lo manejó exponiendo ante el grupo la posibilidad de que existiera diversidad respecto a los puntos de vista, pero también se explicaron las conductas más apropiadas para esa posibilidad. A partir de ese momento los consensos generados se refirieron sobre todo a la conclusión final que cada equipo expondría ante el grupo, a partir de las aportaciones de todos sus integrantes.

Las reglas cuatro y cinco se centran en el razonamiento explícito que caracteriza al habla exploratoria. Implican la presentación de argumentos para decidir entre diferentes opiniones y la aceptación de los posibles retos que aparezcan durante las tareas. Respecto a la primera de estas reglas, encontramos que en las primeras sesiones había que formular peticiones explícitas para las justificaciones de los niños, pero gradualmente fueron ellos mismos los que las presentaban, los maestros únicamente se limitaban a pedir las cuando no se expresaban.

Respecto a la regla que implica la aceptación de los retos, encontramos que los dos maestros hicieron muy poca mención a ella, Ernesto incluso no cuenta con notas al respecto. El papel de los retos es importante para distinguir entre las orientaciones acumulativas, disputacionales y exploratoria; en el habla exploratoria, los retos estimulan el razonamiento conjunto, en el habla acumulativa se experimentan como motivos para la pérdida de la cooperación y conllevan al habla disputacional, en el habla disputacional los participantes pueden ofrecer argumentos pero están más centrados en "ganar" que en entenderse o resolver el problema entre todos. Podemos suponer que no fue trabajada por dos posibles razones. La primera es que el maestro no quería minar la confianza de los niños en su desempeño individual; otra posibilidad sería que simplemente se asumía que las tareas podían ser completadas individual o grupalmente, pero que la primera opción llevaría más tiempo y probablemente tendría menos calidad.

La regla seis, acerca de la discusión de opciones, considera que los grupos trabajan mejor cuando se consideran tales opciones antes de decidir. Mauricio la trabajó sobre todo cuando los niños tenían que presentar decisiones como equipo. En cambio Ernesto la explicito de manera incompleta, se asumió como necesaria la argumentación de cada idea para poder determinar cuál sería la más adecuada para la conclusión del equipo: sin embargo no se manejó que esto podría prevenir futuros desacuerdos.

Finalmente, la regla siete proviene de los hallazgos de investigaciones previas en el habla exploratoria, en las que se encontró que no es suficiente con ofrecer el derecho de hablar, sino que es necesario motivar activamente a los niños para que hablen y para que consideren los puntos de vista de sus compañeros. (Wegerif et al, ibid). Mauricio en principio retomó el hecho de que la participación, debía ser equitativa. Por su parte, Ernesto tuvo una participación importante ya que manejó, de manera espontánea, la importancia de no burlarse de los demás; cuando esto se estableció como una “garantía” para los que participaran, podemos pensar que el ambiente se percibió como más propicio para externar las opiniones.

De manera adicional a este trabajo, era necesario que los niños tuvieran la oportunidad de manejar las Reglas Base en la práctica, para que su apropiación pasara de la parte discursiva a la pragmática; es por eso que se señaló como punto importante que los maestros brindaran oportunidades para que los niños las emplearan sin que ellos estuvieran presentes. Este elemento se presentaba sobre todo cuando aparecía alguno de tres factores: un momento específico en la secuencia de las tareas, la presencia de personas que no participaban en la dinámica, o las salidas del maestro para realizar actividades escolares.

Con el maestro Ernesto, la gran mayoría de estas oportunidades estuvieron determinadas por sus salidas para cumplir otras actividades escolares, tanto a la dirección como a otros salones. Con Mauricio aparecen más o menos en la misma medida los tres factores. Lo que si es similar en los dos maestros es que cuando salían, o cuando no tenían una supervisión directa sobre los niños estos cambiaban, hasta cierto punto, el estilo de sus interacciones; cambio perceptible sobre todo en el volumen del ruido, en el avance de las actividades (que se tornaba más lento) o en las interacciones que comenzaban con miembros de otros equipos.

Durante las lecciones, la atención de todos los participantes (tanto los niños como los facilitadores) debía centrarse en el habla; sin embargo el énfasis podía hacerse tanto en el habla como en la actividad, lo cual implicaba desviarse del objetivo principal del programa. Tanto con Mauricio como con Ernesto pudimos encontrar énfasis en el habla, pero también desviaciones hacia la actividad; con las discusiones ante todo el grupo se hacia evidente hacia donde orientaba el facilitador la reflexión, y sobre todo en algunas de las lecciones que trabajaban con dilemas morales pudimos observar estas desviaciones. Las últimas lecciones trabajaban con actividades más prácticas, por lo que se presentaron algunos comentarios sobre estas, pero en general se percibió más facilidad para prestar atención al habla.

A lo largo de su participación en el programa, pudimos observar que los maestros presentaban cambios en la percepción del escenario y en el trabajo con elementos como las computadoras o los elementos del mundo mágico. Inicialmente, no sólo Mauricio y Ernesto, sino también los otros maestros participantes manifestaron sus reservas ante los materiales con los que no estaban familiarizados; como la metáfora mágica o las computadoras; incluso nos pidieron que en la primera sesión fuera otro facilitador el que explicara la introducción mágica. Sin embargo, gradualmente pudimos observar un aumento en el número de sus expresiones sobre el mundo mágico, y además una evaluación positiva sobre la motivación que despertaban (en los niños) las computadoras.

Retomando los modos de manejo de los artefactos planteados por Cole, podríamos plantear que los dos maestros tenían un manejo Mediacional o Instrumental, en el que la metáfora mágica y las computadoras eran los medios que teníamos disponibles para favorecer, en los niños, la apropiación de las Reglas Base. Con Ernesto podríamos distinguir la presencia de enojo, incluso en las últimas lecciones, cuando el material no se le entregaba con la anticipación que él consideraba suficiente (una semana generalmente), a diferencia de Mauricio, que se mostraba más tolerante; podríamos considerar que Ernesto presentaba más resistencias ante el material, aunque lo manejaba con un grado de destreza similar. Esto nos hablaría, en ambos maestros, de un grado avanzado de enculturación en el sistema al cual, sin embargo, le faltaron otros cambios como el cambio más profundo de las estructuras de rol.

Otro indicio de la apropiación que tuvieron los maestros de los materiales y, sobre todo, de los contenidos del programa era la vinculación con las actividades curriculares, por la generalización que implicaba. Aquí podemos encontrar una diferencia entre Mauricio y Ernesto, ya que el primero aplicaba los elementos de la Quinta Dimensión a su salón de clases, pero también impregnaba a las actividades de las lecciones con elementos de su salón (con los que tanto él como los niños estaban familiarizados); mientras que Ernesto trabaja, sobre todo, con conductas del salón hacia la Quinta; no aparece el otro sentido de esta vinculación, las actividades de la Quinta hacia el salón (lo cual no implica que la generalización de las conductas o actitudes no haya podido darse en ambos lados). En los dos maestros podemos encontrar que citaban experiencias del salón de clases, sobre todo cuando querían aclarar algún punto que no quedaba claro durante la dinámica en la Quinta; o cuando les llamaban la atención a los niños y ejercían el rol de autoridad que manejaban en su salón.

Finalmente, se evaluó la prioridad que cada maestro le daba a las actividades escolares o a las actividades en la Quinta Dimensión; no tanto porque se vieran como mutuamente excluyentes (ya se mencionó la importancia de la generalización de conductas entre las dos), sino porque la realización de las actividades del programa requería la presencia de los maestros. Al estar inmerso dentro de un sistema más amplio, el de la escuela; el sistema de la Quinta Dimensión y del programa no podía ser ajeno a las actividades del primero. Los dos maestros tuvieron que salir durante las lecciones, en repetidas ocasiones; como ya se comentó, esto les daba oportunidad a los niños para que practicaran con las Reglas Base, pero también implicaba cierta ruptura en el ritmo de las actividades. En contraposición con Mauricio, Ernesto no disminuyó sus ausencias a lo largo del programa, justificándolas casi siempre por exigencias de la dirección. En Mauricio si pudimos observar, incluso él lo expresó en varias ocasiones, que la importancia que le daba a las actividades del programa, lo hacía buscar la manera de conciliar su realización con el cumplimiento de las peticiones de la dirección.

Conclusión

En la mayoría de los trabajos que se revisaron para esta tesis, se señalaba la relevancia de los maestros en el proceso de aprendizaje de sus alumnos; su papel como mediadores de los contenidos de aprendizaje, como guías expertos en el proceso de los novatos. Las conclusiones de tales trabajos apuntaban hacia la existencia de "una relación directa entre el comportamiento del profesor y los logros del alumno"; las evidencias obtenidas con esta investigación contribuyen a reafirmar la existencia de esta relación directa, lo cual confirma la hipótesis conceptual de este trabajo.

Efectivamente, los procesos de enseñanza y aprendizaje (a cualquier edad) están mediados por la interacción que el aprendiz sostiene con otras personas (tanto aprendices como expertos); el uso que cada individuo haga del lenguaje determinará en buena medida la calidad de sus razonamientos posteriores. Al igual que otros procesos cognitivos, el lenguaje puede ser aprendido y perfeccionado en la relación con otras personas. Se demostró la importancia que los estilos de comunicación de los maestros tienen en el aprendizaje de los alumnos; trabajar con los maestros las habilidades de comunicación, por medio de un programa específicamente diseñado para ello, generó resultados positivos con sus estudiantes, y en los mismos docentes.

Con respecto al aprendizaje de nuevos patrones de comunicación, resulta congruente con los postulados de la teoría sociocultural plantear, a partir de nuestros hallazgos, que efectivamente el sistema social del grupo tiene una fuerte influencia en la manera en que los niños aprenden; y que la intervención de los maestros acerca de la manera en la que los alumnos construyen y emplean su habla para comportarse de manera colaborativa, puede hacer la diferencia en la manera en la que los niños trabajan juntos. Por esto, se puede sugerir enfáticamente, el fomento a la participación de los docentes en programas de este tipo; el hecho de que participen junto con su grupo, proveerá adicionalmente, más condiciones que propicien la generalización de las conductas adquiridas en el programa hacia el salón de clases.

En esta experiencia de aplicación del programa "Pensando Juntos", encontramos que el grado en que las contribuciones del maestro determinaban las participaciones de los niños, es un buen indicador de la influencia de este guía en la conformación de los esquemas mentales de sus alumnos. Las respuestas de los niños, sus participaciones e incluso las actividades que realizaban, no podían estar desligadas de un actor cuyas intervenciones constituían las directrices de la sesión, ejemplo de esto fue la poca transferencia de la responsabilidad a los niños; además de estas participaciones más explícitas; podemos encontrar relaciones menos evidentes como son el énfasis de los docentes en el silencio (el "orden") que matizaba las interacciones de los niños, tanto en su ausencia como en su presencia.

La posibilidad de fomentar el uso más constructivo del lenguaje ha sido descrita por autores como Luque y Vila (Op.Cit) que la conciben como una habilidad susceptible de ser perfeccionada a lo largo de todo el ciclo vital. La necesidad de hacerlo queda de manifiesto cuando entendemos al lenguaje como el mediador de todas nuestras interacciones sociales,

por un lado, y de buena parte de nuestros razonamientos individuales, por otro; siguiendo el orden que menciona Vigotsky en su Ley de la doble formación, el fomento a estas habilidades debe ser, al menos inicialmente, en un contexto social, que involucre la participación activa de personas que nos comuniquen sus razonamientos y a las que podamos transmitir los nuestros, antes de generar uno común.

Después de aplicar el programa "Pensando Juntos", parece claro que el fomento de estas habilidades no puede darse de manera inespecífica; es necesaria la presencia de actividades dirigidas a este objetivo, para poder iniciar tanto a los niños, como a los maestros en reglas específicas para la práctica del lenguaje, y sobre todo en la apropiación de estas reglas. El hecho de que los maestros promovieran, en un principio conductas poco precisas; y que posteriormente esta promoción se sistematizara en función de las Reglas Base, nos habla de la necesidad de brindar estructuras guías para la práctica, de manera adicional a los elementos teóricos. Aunque en un principio podría correrse el riesgo de una aplicación memorística, en esta experiencia encontramos que el proceso comienza con esa etapa; eventualmente, incluso los novatos mencionarán el uso de las reglas sin necesidad de que se les pregunte por ellas directamente, como un elemento que pusieron en práctica en las actividades. Una etapa posterior del proceso podría ser que las aplicaran en otros escenarios y otras actividades diferentes a las del programa, generalización que fue comentada por los maestros en las entrevistas finales, como un elemento que favorecía la convivencia entre los niños y con otras personas (ajenas a la comunidad de aprendizaje).

Sin la explicitación de las normas, que deberán guiar los intercambios verbales en el salón de clases, lo que se presentará es congruente con investigaciones anteriores (Mercer y Wegerif, *ibid*): los maestros rara vez le ofrecerán a sus pupilos guía explícita en tales materias, y a los alumnos les hará falta una comprensión compartida y completa de los propósitos de muchas de las actividades en las que están involucrados; lo cual determinará que (tanto el profesor como sus pupilos) sean poco productivos en su uso del lenguaje. La participación en el programa "Pensando Juntos" determinó, que al menos hasta cierto punto, maestros y alumnos que anteriormente presentaban todo el perfil descrito, ahora puedan relacionarse sacándole mayor provecho al lenguaje; no sólo para la mediación de sus conductas (de la cual expresaron conocimiento), sino también de sus razonamientos (que al parecer les fue más difícil discernir).

En un escenario educativo con características tan especiales como son las comunidades de aprendizaje de la Quinta Dimensión, la participación de los maestros también se nos presenta con rasgos particulares; colaboración que en un principio esperábamos muy distinta a la que realizan en el salón de clases, y que luego descubrimos más cercana a esa, pero divergente en algunos factores.

Como se mencionaba en la discusión, podríamos plantear que los dos maestros tenían un manejo Mediacional o Instrumental, en el que la metáfora mágica y las computadoras eran los medios que teníamos disponibles para favorecer, en los niños, la apropiación de las Reglas Base. Adicionalmente habría que revisar que en otros cambios que Cole (*ibid*) señala como indicadores del proceso de enculturación, como son las modificaciones en las estructuras de rol, o la cantidad de asistencia que los profesores les brindaban a sus alumnos, no se presentaron hasta ese grado.

La importancia de un elemento como la modificación de los roles de cada participante, por ejemplo, esta fijada en función de que, el papel que cada persona desempeña mientras se encuentra en un escenario educativo, determina en buena medida el tipo de intercambios que mantenga con los otros participantes y la interiorización que haga de los resultados de tales intercambios; cabría preguntarnos ¿qué cambios se presentaron en estos intercambios y en esta interiorización de los maestros?, si la modificación en sus roles fue tan poca. También podríamos cuestionarnos acerca de los avances adicionales que podrían presentar los niños, si se les brindaran más oportunidades de aumentar el rango de actividades que desempeñaban.

Todo lo anterior, nos hablaría de un proceso de interiorización de los elementos del programa, el cual fue determinado por las experiencias previas de cada maestro pero que también es susceptible de ser enriquecido por las futuras. Entre los elementos que se incluyen en las experiencias previas de cada maestro, podemos encontrar lo que Welch y Sheridan (1985 en Johnston et al, *ibid*) describen como "barreras" en la colaboración entre educadores; en los maestros que participaron en el programa aparecieron sobre todo las conceptuales, las actitudinales y las pragmáticas: "Las barreras conceptuales se presentan cuando existen diferencias en la definición que los educadores hacen de sus roles. Las barreras pragmáticas son los desafíos que se presentan al intentar encontrar el tiempo y los recursos necesarios para trabajar juntos. Las barreras actitudinales se reflejan en el miedo a intentar algo nuevo".

Entre las barreras conceptuales, las prácticas asociadas a los roles de los facilitadores fueron las más frecuentes; mientras que los maestros manejaban la misma autoridad que en su salón de clases, los investigadores se situaban más cerca de los niños (pero tampoco en el mismo nivel). Los niños fueron sensibles a estos diferentes papeles, manejando diferentes estilos de interacción de acuerdo a cada uno de los facilitadores, aún podríamos revisar cuál de estos estilos favoreció más el aprendizaje de las habilidades de comunicación.

Las barreras pragmáticas quedaron ilustradas en cada una de las ocasiones que el maestro debía ausentarse durante el curso de la lección, o incluso posponerla, para realizar actividades escolares. Como ya se mencionó, la comunidad de aprendizaje de la Quinta Dimensión se constituyó dentro de un sistema escolar que manejaba sus propias prácticas y actividades; la conciliación de estos dos sistemas, en beneficio de la comunidad de aprendizaje, dependía en buena medida de los esfuerzos que tanto los maestros como los investigadores hicieran al respecto.

Podemos encontrar el impacto de las barreras actitudinales en las resistencias que los maestros tenían en un principio, de elementos como la metáfora mágica. Resistencias que disminuyeron en la medida en que los profesores tuvieron más oportunidades para manejar los elementos desconocidos; y así, pudieron familiarizarse lo suficiente con ellos, como para que el impacto de las barreras actitudinales disminuyera considerablemente.

Desde un principio, resultó claro que ninguno de los participantes de la comunidad de aprendizaje, se integraba a ella en blanco; que todos aportáramos nuestros marcos

conceptuales, nuestros estilos de interacción y las prácticas asociadas a ellos. Sin embargo, esta participación no fue equitativa, dado que fue el equipo de investigadores quienes aportaron en mayor medida el marco teórico y las actividades del programa. A los docentes les quedó la tarea de apropiarse de este marco y de poner en práctica estas actividades; lo cual realizaron después de añadirle su propio esquema conceptual y de matizar, con esta combinación, las prácticas que desempeñaban.

La integración de elementos ajenos era de esperar, dado que como Grasha y Yangarber-Hicks (ibid) mencionan, cualquier proceso instruccional que intente moldear la manera en la que aprendemos y enseñamos seguramente motivará y reforzará los estilos preferidos de sus participantes, o creará presiones para que los modifiquen. Entonces, cuando se les reforzaban los estilos que ya habían interiorizado, los maestros no tenían problema en trabajar con eso; pero con respecto a las presiones para que modificaran sus habilidades de comunicación, respondieron hasta cierto punto, subsanando las carencias resultantes con elementos que ellos manejaban de antemano, y con los que se sentían más familiarizados.

Dentro de esta apropiación particular es necesario revisar las condiciones también particulares en las que se desarrolla esta comunidad de aprendizaje. Como ya se mencionó, casi todas las experiencias de aplicación de la Quinta Dimensión en el ámbito internacional hasta ahora han sido básicamente de tipo extra – escolar; el escenario de la escuela “Felipe Ángeles” es el único que involucra a los profesores como facilitadores y conductores de las actividades; la necesidad de esta vinculación ha sido demostrada en investigaciones anteriores, y puede explicarse precisamente por este carácter de escolar.

Con todo, únicamente entendiendo el doble papel que juegan los profesores, como actores de dos escenarios tan diversos, es que podemos contextualizar apropiadamente el proceso por el que pasaron durante su participación en el programa “Pensando Juntos”. Los maestros pasan alrededor de cuarenta horas a la semana frente a su grupo (y eso si manejan un solo turno, matutino o vespertino), sin contar el tiempo que actividades como la revisión de programas, la asistencia a cursos de actualización o la preparación de las clases les exigen; la participación en la comunidad de aprendizaje de la Quinta Dimensión, durante todo el ciclo escolar, no rebasó estas cuarenta horas. Esto realmente es una aportación de su parte si recordamos que esta asistencia era totalmente voluntaria y que la única retribución que recibieron fue la acreditación de su participación en los talleres y en el programa¹. Contrastando el tiempo que le dedican a cada una de las dos comunidades, es razonable comprender la apropiación que tuvieron del sistema cultural de cada una; si bien, para un óptimo funcionamiento dentro del sistema de la Quinta Dimensión serían necesarios más avances.

También es razonable considerar los diferentes papeles que debían desempeñar entre un sistema y otro, en el ejercicio de la autoridad sobre todo. Los investigadores siempre nos presentábamos a los niños en un papel más cercano, en donde la autoridad estaba determinada por el dominio del conocimiento. Los maestros se presentaban, en su salón de clases, como una autoridad determinada por la posición social; si realmente se hubieran

¹ La cual incluyeron en el programa de estímulos para maestros de Carrera Magisterial que maneja la Secretaría de Educación Pública, y que les representó puntos positivos para el programa.

apegado totalmente al cambio de roles dentro de la Quinta Dimensión, sin presentarlo en su salón, los niños podrían acusarlos (no sin razón) de incongruentes. Lo más deseable es que hubieran adoptado en ambos escenarios, los roles propuestos por la comunidad de aprendizaje de la Quinta, pero es de entender que hayan optado por matizarla (como ya se señaló anteriormente) con elementos más conocidos; probablemente un ejercicio más profundo de reflexión hubiera favorecido esta apropiación.

La participación de los maestros en esta comunidad de aprendizaje se vio como necesaria por dos razones, la primera ya ha sido descrita y fue el vínculo que esto representaba con sus prácticas en el salón de clases (y con los niños); la segunda esta relacionada con la sustentabilidad de la comunidad de aprendizaje de la Quinta Dimensión. Dado que se concibe a la participación de cada uno de los actores de la comunidad de aprendizaje, tan relevante que incluso puede llegar a determinar la sustentabilidad de esa comunidad o su eventual desaparición. Involucrar a los maestros se convirtió en un elemento más que pudiera favorecer la sobrevivencia de esta comunidad, y no sólo del escenario, sino también de las prácticas que la constituyen. El cambio en la participación de los maestros de la escuela intentaba promover en ellos, la autonomía y responsabilidad necesaria, para que su participación en esta comunidad de aprendizaje contribuyera a su sustentabilidad. Como ya se describió, podemos encontrar un aumento tanto en la autonomía como en la responsabilidad con la que los maestros se integraban a las prácticas de la comunidad; el tiempo dirá si este aumento fue suficiente para garantizar una permanencia a largo plazo.

Entre los elementos que nos llevan a tener una visión optimista sobre la sustentabilidad de esta comunidad, con base en la participación de los maestros; están las ganancias que encontramos tanto en ellos como en sus alumnos. Con todo y las limitaciones mencionadas, sí pudimos observar ciertos cambios en las interacciones que presentaban los maestros con los niños, y los niños entre sí. El hecho de que tanto los maestros como los niños pasaran de una repetición memorística de las reglas a una aplicación más pragmática, y que incluso los niños mencionaran su uso, sin necesidad de que se les preguntara por ellas directamente; nos habla de una evolución que sobrepasa el simple discurso. La distancia que podríamos encontrar entre el discurso y la práctica ya había sido prevista ante la realización de las entrevistas, es por eso que esos datos se analizaron con las debidas consideraciones; el hecho de que los maestros intenten ofrecer en el discurso una perspectiva 100% positiva, no se refleja en una apropiación de todos los elementos en la misma medida, pero podría concebirse como un estado inicial que eventualmente propiciará una mayor apropiación tanto en la práctica como en el discurso.

Sugerencias al programa

La primera de estas sugerencias podría ser la de continuar fomentando el trabajo en el área del lenguaje; si retomamos su relevancia como una herramienta psicológica que media la gran mayoría de nuestras actividades, sean estas de la naturaleza que sean, queda claro que propiciar un uso más apropiado del lenguaje favorecerá más áreas en la vida de los individuos, que el trabajo con habilidades más particulares. Todo esto, en virtud de que propiciará que se use el lenguaje más efectivamente como una herramienta de aprendizaje.

Un segundo punto retoma la Ley de la doble formación de Vigotsky; como Larson (Op.Cit) menciona, tanto el lenguaje, como la literatura, constituyen una práctica social que se aprende a través de la participación conjunta en actividades diseñadas para ello, y no una habilidad neutra independiente del contexto social; entonces, las actividades diseñadas para favorecer este aprendizaje del lenguaje no pueden concebir al aprendiz como aislado de su contexto social. En principio, es necesario que estén diseñadas para que las tareas impliquen el trabajo entre dos o más individuos, y el intercambio de conceptos, opiniones, argumentos o incluso críticas. No es de temer que los niños pierdan, por estas actividades, el hábito o la habilidad de trabajar por sí mismos; al contrario, esta misma Ley, nos recuerda que posteriormente los niños se apropiarán de estas habilidades a tal grado, que incluso podrán aplicarlas solos o con otros individuos que pudieran no haber recibido estas lecciones (lo cual constituiría una generalización de estos aprendizajes).

Una tercera recomendación va dirigida al uso del programa "Pensando Juntos". Esta investigación (y otras derivadas del mismo proyecto) han coincidido con los resultados de trabajos realizados en Inglaterra (el escenario original del programa TRAC) en cuanto a los adelantos en el habla exploratoria de los niños y maestros involucrados en el programa. (Wegerif et al, 1997; en Grugeon, et al. *ibid*). Las actividades del programa favorecieron los avances de los niños, no sólo porque los involucraban en el desarrollo de sus propias habilidades; sino también porque dirigían buena parte de las expresiones de sus maestros. En más de uno de los rasgos del sistema de categorías reseñado en la discusión, apareció que las aportaciones de los maestros se presentaban de manera regular en los momentos que las lecciones propiciaban esa aportación; es por esto que con todo y una apropiación incompleta, por parte de los docentes, podemos encontrar avances muy positivos durante las lecciones.

Las continuas sugerencias que hacían los maestros, para disminuir el nivel de exigencia de las lecciones, pueden llevarnos a muchas consideraciones (varias de las cuales ya se incluyeron en el capítulo de las discusiones); una que sería pertinente incluir en este apartado es la de la necesidad de diseñar cada una de las actividades, o de adaptar las existentes en función del contexto cultural en el que se van a realizar. El contexto particular de esta Quinta Dimensión, nos motivó a incluir elementos mágicos, pero la aplicación realizada en Inglaterra también funcionó bien sin ellos; por lo que sería pertinente recomendar que cualquier modificación o añadido conserve siempre el papel preeminente de los componentes asociados al lenguaje, mas que de cualquier otro elemento.

Esta relación entre las actividades del programa y los avances de los docentes participantes, nos lleva a otra consideración: las futuras modificaciones a los talleres y materiales que se les brindaron. Como ya se discutió, las horas en las que los maestros participan en el programa no se igualan, ni con mucho, a las que participan en el sistema escolar; por la carga que este último sistema les exige, es difícil que pudieran participar durante más horas en la Quinta Dimensión. Entonces, es necesario considerar que una apropiación como la que presentaron en este año, muy probablemente se repetirá en un ciclo futuro a menos que se introduzcan modificaciones en su participación. El hecho de que fueran ellos los conductores de las sesiones, constituyó, por sí mismo, un avance respecto a las participaciones que tuvieron en años anteriores; sin embargo, todavía sería necesario plantear un paso más en este proceso de integración a la comunidad de aprendizaje.

Durante este año no se pretendió brindar un programa de formación docente, conscientes de las limitaciones que teníamos para satisfacer las demandas que un programa de este tipo nos presentaría, y de las necesidades reales que la comunidad tenía para ofrecerlo; más bien buscamos una integración de los maestros mediada por otros elementos. En futuras etapas de la comunidad de aprendizaje será necesaria una nueva evaluación de esta integración; una evaluación que, si las considera insuficientes, aporte los elementos necesarios para promover participaciones más elaboradas por parte de los maestros, o que entienda el estado actual de su desarrollo como apropiado para las necesidades de esta comunidad.

Para investigaciones futuras en escenarios similares, podríamos recomendar que el investigador empleara de nuevo el rol de Participante - Observador. La cercanía con el desarrollo de los acontecimientos, permite una comprensión más amplia sobre el desarrollo de estos mismos fenómenos. Adicionalmente, la participación de dos investigadores, en lugar de uno, para documentar estos procesos brindaría la posibilidad de contrastar las observaciones, con lo cual se favorecería la generación de las conclusiones a partir del trabajo desde la intersubjetividad.

Otro elemento que recomendamos retomar en futuras investigaciones, es el sistema de categorías con el que se analizaron los resultados de ésta. Contar con una herramienta así, que vinculara los contenidos teóricos con los eventos, permitió entender estos hechos bajo una nueva luz, aportada por los hallazgos de investigaciones previas; adicionalmente facilitó la sistematización de las observaciones, lo cual nos permitió profundizar un poco más en el nivel de análisis. Éste sistema de categorías incorporó elementos de otro sistema, elaborado para una investigación previa; es razonable pensar que en futuros trabajos deberá adaptarse a las condiciones del escenario y del programa en donde se emplee

Esta tesis, que pretendió reseñar un proceso, es en sí misma una etapa del proceso de toda la comunidad de aprendizaje. Es difícil, con los elementos con los que se cuentan hasta el momento, postular hipótesis sobre el futuro de esta Quinta Dimensión en el escenario en donde actualmente se desarrolla; sin embargo, podemos pensar que los elementos que aprendió cada uno de los participantes mientras estuvo inmerso en ella impregnarán las actividades que desarrollen en otros escenarios (escolares o no). Cada uno de los actores que se integró a esta comunidad de aprendizaje, aportó su historia previa y también la enriqueció con los elementos comunes a todos; no sólo en el escenario, sino también en estas prácticas, es que debemos evaluar la sustentabilidad de esta comunidad en etapas futuras.

Referencias

1. Alvarez, A. y Del Río, P. Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), (1996) *Desarrollo Psicológico y Educación, II: Psicología de la educación*. 8ª reimp. Madrid: Alianza.
2. Axel, E. (1997) One developmental line in European Activity Theories. En Cole, M.; Engeström, Y. y Vasquez, O. (Eds.) *Mind, culture and activity; Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. USA: Cambridge University Press.
3. Barrios, M.G. (1992) *Propuesta de un programa de entrenamiento a docentes en estrategias cognoscitivas para la comprensión de la lectura con niños de educación primaria*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
4. Blanton, W.; Moorman, G. Hayes, B. Y Warner, M. (1996) *Effects of participation in the Fifth Dimension on school achievement*. Technical Report. · Fifth Dimension Project. Presentado en la II Conferencia de Investigación Sociocultural: Vygotsky – Piaget. Ginebra – Suiza.
5. Brugmann, A.; Castaño, D.; Cicero, M.; Colotla, V.; Espinoza, A; Gallegos, X; Hernández, L; Hernández, E; Jurado, S.; Loreda, O.; Sánchez, J.; Valle, R. (2000) *Código ético del psicólogo*. 8ª reimp, México: Trillas.
6. Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, E. (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw – Hill.
7. Clark, C. y Peterson, P. Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Ed.), (1990) *La Investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*. España: Paidós
8. Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
9. Coll, C. y Solé, I. La interacción profesor - alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), (1996) *Desarrollo Psicológico y Educación, II; Psicología de la educación*. 8ª reimp. Alianza: Madrid.
10. Diaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
11. Dyson, A. H.(1995) Writing children. *Written Communication*, Jan95, Vol. 12 Issue 1, pp.4 - 47.
12. Edwards, D. y Mercer, N. (1987) *Common Knowledge. The development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen and Co. (Trad. Castell. Barcelona: Paidós, 1988).

13. Fernández, M. (1999) *El uso del lenguaje en la solución grupal de problemas por niños de primaria desde una perspectiva sociocultural: El caso de la quinta dimensión en México.* Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
14. Fetterman, D. (1989) *Ethnography Step by Step.* Applied Social Research Series. Volume 17. USA: Sage Publications.
15. Gimeno, J. (1991) *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica.* 3ª. ed. Madrid: Morata.
16. Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.
17. Grasha, A. F. y Yangarber-Hicks, N. (2000) Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology. *College Teaching*, Winter2000, Vol. 48 Issue 1, p2 – 11.,
18. Grugeon, E; Hubbard, L.; Smith, C. y Dawes, L. (1998) *Teaching, speaking and listening in the primary school; Literacy through oracy.* London: David Fulton Publishers.
19. Hernández, G. (1999) *Paradigmas en Psicología de la Educación.* México: Paidós.
20. Hutchins, E. Mediation and automatization. (1997) En Cole, M.; Engeström, Y. y Vasquez, O. (Eds.) *Mind, culture and activity; Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition.* USA: Cambridge University Press.
21. Johnston, S. S.; Tulbert, B. L.; Sebastian, J. P.; Devries, K. y Gompert, A. (2000) Vocabulary Development: A Collaborative Effort for Teaching Content Vocabulary. *Intervention in School & Clinic*, May2000, Vol. 35 Issue 5, p311 - 316
22. Kaplan, E. J. y Kies, D.A. (1995) Teaching styles and learning styles: Which came first?. *Journal of Instructional Psychology*, Mar95, Vol. 22 Issue 1, p29 – 34.
23. Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC), (1994) *The Official Incomplete Guide to the Fifth Dimension.* Draft.
24. Larson, J. (1999) Analyzing Participation Frameworks in Kindergarten Writing Activity. *Written Communication*, Apr99. Vol. 16 Issue 2, pp. 225 - 258
25. Luque y Vila (1995), *Desarrollo del lenguaje.* En Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva.* 5ª reimp., Madrid: Alianza.

26. Leeds, M.; Stull, W. y Westbrook, J. (1998) Do changes in classroom techniques matter? Teaching strategies and their effects on teaching evaluations. *Journal of Education for Business*, Nov/Dec98, Vol. 74 Issue 2, pp. 75- 79.
27. Mahn, H. (1999) Vygotsky's methodological contribution to sociocultural theory. *Remedial & Special Education*. Nov/Dec 99, Vol. 20, Issue 6. pp. 341 – 351.
28. Marti, García – Mila, Steren, Gómez – Granell y Orozco, (1996) Piaget y Vygotsky: La construcción mediada de los aprendizajes escolares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28 (3), pp. 473 – 495.
29. Mercer, N. y Wegerif, R. (1999) Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*. Feb99, Vol. 25, Issue 1, pp. 95-112.
30. Moll, L. Introduction. En Moll, L. (Comp.) (1990). *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. USA: Cambridge University Press.
31. Montero, M.L. Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), (1996) *Desarrollo Psicológico y Educación, II; Psicología de la educación*. 8ª reimp. Alianza: Madrid.
32. Montero, M.L. Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), (1996) *Desarrollo Psicológico y Educación, II; Psicología de la educación*. 8ª reimp. Alianza: Madrid.
33. Moreno, M.A. (1996) *La formación psicopedagógica de los académicos del Colegio de Bachilleres: Una orientación constructivista*. Reporte laboral de Licenciatura. México: UNAM
34. Nicolopoulou, A. y Cole, M. (1993) Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning. The Fifth Dimension, its play – world, and its institutional contexts. En E. A. Forman, N. Minick y C. A. Stone (Eds.) *Contexts for Learning Sociocultural Dynamics in Children Development*. Nueva York: Oxford University Press.
35. Pozo, J.I. (1994) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
36. Rodríguez, W. (1996). Vygotski, el Enfoque Sociocultural y el Estado Actual de la Investigación Cognoscitiva. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28 (3), pp. 455 – 472.
37. Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento; el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós

38. Rojas Drummond, S. (en prensa) La Quinta Dimensión del D.F. En Vázquez, O. Y Cole, M. (Comps.) *Las diversas experiencias de instrumentación de quintas dimensiones*, USA: UC-LINKS.
39. Rojas - Drummond, S. Mercer, N. y Dabrowski, E. (1999) *Teaching strategies and the development of problem solving in Mexican classrooms. CLAC Occasional papers in communication*. UK: School of Education, The Open University..
40. Rojas Drummond, S. y cols. (1998) *Creando Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento: Una perspectiva sociocultural; Propuesta escolarizada basada en el proyecto educativo "La Quinta Dimensión"*. LCC, Facultad de Psicología, UNAM.
41. Rosales, C. (1990) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea: Madrid.
42. Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos; Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
43. Thompson, R.B y Moore, K. (2000) *Collaborative speech in dyadic problem solving. Journal of Language & Social Psychology*, Jun 2000, Vol 19, Issue 2, pp. 248 - 256.
44. Watson, M. (1997) *Improving group work at computers*. En Wegerif, R. y Scrimshaw, P. (Eds.) *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Great Britain: Multilingual Matters LTD.
45. Wertsch, J. (1985) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós
46. Wegerif, R.; Mercer, N. y Dawes, L. (1999) *From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible socio - cultural model of cognitive development. Learning and Instruction*. 9. (1999) pp. 493 - 516.

Anexo 1

Materiales de la lección 8

Lección 8: Planeando la ciudad

METAS:

- ❖ Desarrollar la habilidad de los niños para dar instrucciones claras y actuar de acuerdo a ellas.
- ❖ Fomentar las decisiones conjuntas usando las "Reglas base".

MATERIALES:

- ♦ Tarjeta guía de la hazaña Platino
- ♦ Hoja de trabajo 8 (a) *Plan de la ciudad*
- ♦ Hoja de trabajo 8 (b) *Instalaciones*
- ♦ Hoja de trabajo 8 (c) *Información*

ACTIVIDADES CON TODO EL GRUPO:

1. Explicar las metas de la lección a los niños.
2. Explicar también la actividad de Planear la Ciudad, usando la siguiente información:

La tarea por equipos es **planear lo mejor posible la nueva ciudad**. Para hacer esto, cada equipo debe discutir como pueden arreglar las nuevas "instalaciones" en el plano de la ciudad. Algunas de las instalaciones son:

1. Alberca	4. Escuela
2. Baños	5. Iglesia
3. Gasolinera	6. Fábrica

El equipo debe considerar y decidir qué lugar de la ciudad tendrá cada instalación. Recuerden a los niños apoyar con razones sus ideas, y tratar de llegar a una decisión de equipo.

TRABAJO EN EQUIPOS:

3. La hoja de trabajo 8c *Información*, contiene direcciones y razones sobre la posición de seis de las instalaciones, las seis ya mencionadas. Corten la hoja y denle a cada Grupo de Habla en la clase uno de los pedazos (o dos si hay menos de seis grupos).

Cuando un grupo requiere información sobre una de estas seis instalaciones, uno de sus miembros debe ir a "visitar" a otro grupo, quienes les leerán la información. El visitante no podrá leer la información o escribirla, pero debe escucharla y recordar repetirla a su propio equipo. Cada miembro del equipo debe llevar a cabo esta tarea cuando surja la necesidad.

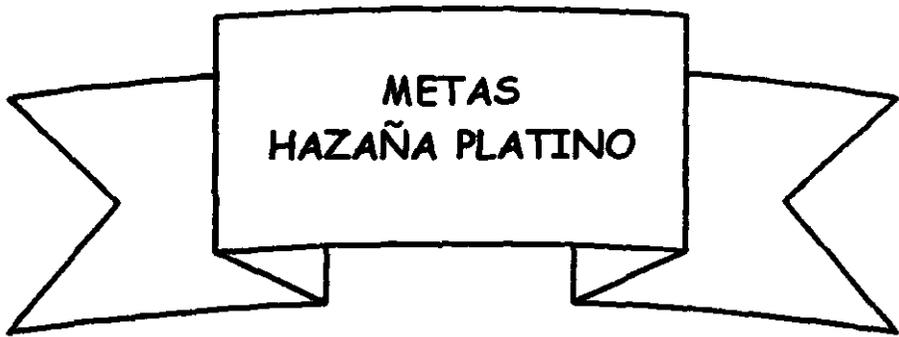
CONTINUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES CON TODO EL GRUPO:

4. Estimulen a los niños para que contribuyan con ideas y razones a una discusión grupal sobre la posición de las instalaciones en la nueva ciudad.
5. Pregunten a los niños que tan fácil o difícil encontraron memorizar y pasar la información que recibieron como "visitantes" de otro grupo.

6. Pregúntele a los niños sobre el nombre para el nuevo pueblo para que lo decidan juntos. ¿Se les ocurre otra cosa que le añadirían al plano para mejorar la ciudad?
7. Revisen si se realizaron las metas de la lección.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

8. Exhiban el Plano de la Ciudad, con razones escritas de su organización.
9. Traten de pensar en las razones por las que nuestra ciudad está diseñada así.
10. Reflexionar si cumplimos las metas.
11. Marcar en el mapa el avance realizado.
12. Los alumnos elaboran una nota en el Pasaporte sobre lo que aprendieron en la sesión.
13. Por haber cumplido las metas se les entrega la parte de la armadura para que la peguen en su dibujo.
14. Los niños recogen los materiales y los colocan en su lugar antes de irse.



**METAS
HAZAÑA PLATINO**

HOLA AMIGOS. ¡¡¡¡Bienvenidos a la aventura de este día!!!

**PARA COMBATIR A "LA NADA", HOY TIENEN QUE
ALCANZAR LA SIGUIENTE META:**

- 🌐 **Aprender a dar instrucciones claras y a actuar de acuerdo a ellas**
- 🌐 **Decidir juntos utilizando las reglas base**

**¿ESTÁN DISPUESTOS A LUCHAR CONMIGO EN LA MISIÓN DE
HOY?**

¡¡¡¡¡SÍ!!!!!!

**ENTONCES DEBERÁN REALIZAR LA HAZAÑA PLATINO,
CON EL APOYO DE MIS AYUDANTES.**

¡¡¡¡ MUY BUENA SUERTE A TODOS!!!!



HAZAÑA PLATINO

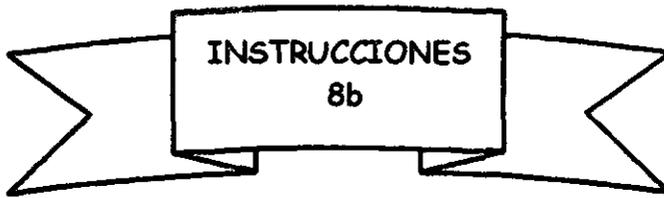
Hola exploradores aventureros: Me imagino que ya van completando casi toda su armadura, seguro que han cumplido todas las hazañas anteriores muy bien. Ahora necesito que me ayuden en otra hazaña, que les servirá para conseguir la quijotera y el platino con que la harán.

Ahora sí, les cuento que en Dorquidim, como en otros países existen ciudades, castillos y otros lugares donde sus habitantes viven juntos; pero ahora tenemos un problema, en una ciudad llamada Kalter viven muchas personas, elfos, duendes, ninfas, hadas, etc. pero como ya son muchos algunos de ellos piensan emigrar y fundar una nueva villa, para resolver el problema de vivir en una ciudad tan grande y con tantos seres.

Ellos me pidieron ayuda para planear su nueva ciudad y me dijeron que quieren que se parezca un poco a Kalter, pero sobre todo que sea más práctica y más bella. En eso va a consistir su hazaña, en decidir cómo será la nueva ciudad, pero deben tomar sus decisiones en equipo. Para eso, les pido que sigan los pasos que incluimos en la tarjeta guía, seguramente tendrán mucho éxito.

¡Buena Suerte!

Ístari



INSTRUCCIONES

8b

Para planear lo mejor posible la ciudad, cada equipo debe discutir como pueden arreglar las nuevas instalaciones en el plano de la ciudad. Las instalaciones son:

- Alberca
- Baños
- Gasolinera
- Escuela
- Iglesia
- Fábrica

Para decidir cuales son las mejores decisiones, el equipo debe considerar y decidir qué lugar de la ciudad tendrá cada instalación. Recuerden que deben apoyar con razones sus ideas, y tratar de llegar a una decisión de equipo.

Cada equipo tendrá información sobre una de las instalaciones, y cuando otro equipo requiera información sobre una de estas seis instalaciones, uno de sus miembros debe ir a "visitar" a otro equipo, quienes les leerán la información. El que vaya de visita no podrá leer la información o escribirla, pero debe escucharla y recordar repetirla a su propio equipo.

Después de que con su equipo hayan escogido el mejor plano de la ciudad, podemos hacer una discusión grupal, en donde los otros equipos nos muestren como querían ellos la ciudad y nosotros les mostremos nuestro plano, además de explicarnos porque lo hicimos así.



Hazaña Platino
Continuación

Amigos aventureros: Si ya están leyendo esta carta es porque tuvieron éxito planeando la nueva ciudad que los habitantes de Kalter necesitan, ¡los felicito!. Ahora me quedan algunas dudas:

¿Les fue fácil o difícil memorizar la información que los otros equipos les dieron?

¿Qué nombre se les ocurre para la nueva ciudad?, esto pueden decidirlo todo el grupo.

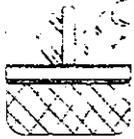
¿Qué otras cosas le pondrían a la ciudad?

¿Creen que cumplimos las metas de la lección?

¿Por qué nuestra ciudad (el D.F.) está diseñada así?

Muchas felicidades por su éxito, ahora que ya tienen el platino y su quijotera pueden seguir con las siguientes hazañas, sé que pronto completarán su armadura: ¡Gracias por su ayuda!

Ístari

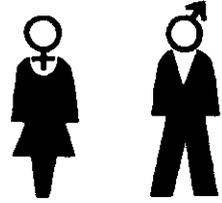
 <p>CINE</p>	 <p>FÁBRICA</p>	 <p>IGLESIA</p>	 <p>CAFETERÍA</p>
 <p>ESTACIONA- MIENTO</p>	 <p>BAÑOS</p>	 <p>MERCADO</p>	 <p>BASURERO</p>
 <p>ESCUELA</p>	 <p>ÁRBOLES</p>	 <p>PARQUE</p>	 <p>GASOLINERA</p>
 <p>ALBERCA</p>	 <p>BUZÓN</p>	 <p>PARADA DE CAMIÓN</p>	 <p>BOMBEROS</p>

Hoja de Información 8c

Alberca: La alberca debe estar cerca de la escuela, porque los niños van allá por clases de natación y la escuela no tiene autobús. También debe estar cerca del estacionamiento porque a la gente no le gusta caminar mucho hacia sus coches cuando ya están cansados.



Baños: Deben estar cerca del parque para que las personas puedan encontrarlos fácilmente cuando salen. También deben de estar cerca de las tiendas, por la misma razón.



Escuela: No debe estar cerca del estacionamiento por el riesgo de incendio; tampoco del basurero porque sería malo para la salud de los niños.



Iglesia: Esta debe estar junto al centro del pueblo, para que le quede cerca a todo el que quiera ir caminando.



Gasolinera: No debe estar cerca de las casas por el riesgo de incendio.



Fábrica: No puede estar cerca de las casas o de la iglesia porque es muy ruidosa. Debe quedar cerca del estacionamiento para que la gente con carro los estacione cerca de su trabajo.



Anexo 2
Entrevistas

Entrevista a Mauricio
20 de Junio del 2000

C: Bueno maestro, pues más o menos de estas preguntas que ya vimos, la primera que me gustaría ver qué onda, qué opina usted es: ¿Cómo organiza la participación de los niños en su salón?.

M: Pues se organiza de diferentes maneras, a veces utilizamos la... la participación individual, a veces la colectiva; se organizan por equipos. A veces cuando se tienen que participar individualmente, o resumir algo individualmente se hace. Pues utilizamos dinámicas grupales que los motiven, que nos coadyuven para que tengan interés sobre la actividad que se va a realizar.

C: Y ¿cómo va escogiendo cual... cual usar?

M: ¿De qué?, ¿De las dinámicas?

C: Ajá

M: Bueno, pues manejamos nosotros dinámicas como preguntas y respuestas, teléfono descompuesto; son dinámicas que nos ayudan a nosotros a que en equipo se participe más recíprocamente. Que sus trabajos sean más realistas, ¿sí?. Partimos de algo importante que es el aprendizaje, este método que manejamos que es el aprendizaje cooperativo, en el cual nosotros inducimos al niño a que la resolución de los problemas tiene que salir con la participación recíproca, con la participación cooperativa de ideas, la lluvia de ideas es importante porque gracias a ello el niño es más pensante.

C: Le funciona

M: Sabe que tiene que participar. Y como resultado hay niños que son tímidos, que se cohiben, y poco a poco lo vamos metiendo al ritmo de la participación colectiva mediante el aprendizaje cooperativo.

C: Y con respecto al salón de la quinta dimensión, ¿cómo ve esta participación de los niños?.

M: Pues ya llevábamos idea de lo que es en el salón grupal, en el salón ya los niños llevaban una idea de lo que es el trabajo por equipos. Entonces al llegar a la sala del proyecto en el cual estamos inmersos todos, ellos van motivados porque van con la idea de que van a trabajar con las computadoras; pero aparte de eso hay una motivante del proyecto que es que el niño juega, se divierte y aprende, por las actividades que se realizan. Es una forma más alegre, más ligera, más profunda también de que el niño estudie. Ha sido interesante para ellos, me lo han expresado de esa manera y siento que los resultados se dieron a lo largo del año, en cada práctica que llevamos, es interesante, es motivante y sobre todo con la participación de nosotros como maestros.

C: Ustedes como docentes.

M: Aprendimos también nosotros a conducirnos mejor, a tener una mejor expresión; es interesante el proyecto.

C: Y respecto a los niños y al trabajo que me decía, ¿nota algún cambio desde que empezaron hasta ahora?.

M: Sí, si ha habido cambio. En este año ya ves que se trabajó con las reglas base, en las cuales ellos las ejecutaron en cada clase que tuvieron y respetaron a sus compañeros cuando opinaban; esperaban sus turnos para participar. Sí, sin duda ellos tuvieron un año muy bonito en el cual aprendieron algo nuevo. Repito, esto ya lo llevamos plasmado de diferente manera; pero fue interesante para ellos y sí se sintió el cambio; sobre todo vuelvo a repetir

que ellos en su imaginación se crearon una imagen en el proyecto de Ístari, de esa ciudad, de que tenían que participar para derrotar al enemigo número uno que era la Nada.

C: Sí, la Nada.

M: Que es la ignorancia, entonces en diferentes facetas ellos estuvieron luchando. Por decirlo entre comillas, que es sinónimo de aprender.

C: Y Observando su propio trabajo, la manera de desempeñarse. ¿usted notaría algún cambio a raíz de esta participación?

M: ¿Un cambio en qué aspecto?

C: Pues en usted, así como dice que los niños hicieron esto; usted ve alguna modificación.

M: Reitero una vez más que los niños si son más expresivos, si a eso te refieres es que son más expresivos, son más comunicativos, pero sobre todo argumentan más sobre lo que hablan.

C: Con los niños, exactamente. Que ya es algo porque ya ve lo que nos costó.

M: Es un gran esfuerzo pero valió la pena.

C: ¿Y respecto a usted?

M: Pues tuvimos unos altibajos ¿no?. A veces sentíamos, yo sentía en lo personal que no llegaba a comprender bien lo del proyecto; pero al final con las diez sesiones que tuvimos, las asesorías de Sylvia, y las revisiones pues creo que si fue interesante; fue motivante también. Me ayudó a comprender más a mis alumnos, a reflejar más en ellos mis clases, por medio de argumentos bien fundamentados al momento de exponerlos a nivel grupo. Para mí fue motivante, interesante y te digo tuvimos ciertos, entre comillas, espacios en donde no llegábamos a comprender ciertos aspectos, pero finalmente veo que para mí en mi formación profesional como docente reflejó... ciertos conocimientos que yo no conocía, como utilizar más constantemente las reglas base. Eso fue lo más importante en este año que asimilamos como docentes, en beneficio de la comunidad escolar, de los niños.

C: Estas reglas base que tienen alguna relación con estos resultados en los niños. ¿usted ve que los niños las emplean?

M: Sí, sobre todo nosotros partimos del interés, del conocimiento, del aspecto cognoscitivo del alumno. Y sobre todo cuando las empleamos en temas interesantes en el libro de Español, las utilizan pero de una manera más real. Han aprendido a conducirse utilizando las reglas base.

C: Y por ejemplo ahora, usted mencionaba el libro de Español que los niños las usan en eso. ¿Usted los orienta de alguna manera?

M: Ah claro. Toda clase de la lógica, debe de estar asesorada por una persona que conozca realmente el contenido, ¿no?. Aquí no se le pueden decir al niño "abran su libro en tal página y lean y solucionen", no; acá tenemos que meter una introducción motivadora, y de ahí partir sobre contenido. Si nosotros en la introducción motivadora vemos que el alumno se interesó, iniciamos la clase; si no, tenemos que buscarle para que se interese y si, ahora estamos retroalimentando contenidos en el libro, contenidos en el libro, contenidos que vimos a principio del año, y estamos utilizando las reglas base en todos esos contenidos específicos.

C: Y entonces: bueno, en general del programa ¿Cómo vio todas estas actividades que tuvimos?

M: Fue interesante, muy interesante.

C: A mí definitivamente me lo parece, a usted ...

M: También, te digo, sobre todo porque este programa es innovador. Son cosas que se plasman en los niños y reflexionamos un poquito más nuestras clases.

C: Ajá.

M: El programa en toda la extensión, fue muy interesante, motivante y sobre todo atractivo.

C: Para usted y para los niños...

M: Para mí y los compañeros maestros que estamos inmersos dentro del proyecto, y para los alumnos también como grupo.

C: Todas estas lecciones, ¿para qué le fueron sirviendo?

M: Bueno, tú sabes que la escuela de la vida nunca deja de enseñar, las lecciones son motivantes, pero sobre todo al abrir un libro es como querer abrirse al conocimiento científico. Cada lectura que tú lees te empapa de conocimientos; entonces los libros se abren para prender. Para que el niño refuerce su personalidad, su intelectualidad, y que en un futuro sea un hombre completamente entero, que sepa desenvolverse en su ámbito social. Entonces cada clase que se da con ese fin, para que el niño sea más entero, se complementa más en sus actividades, y que sobre todo cuando exprese algo lo haga con cierto sustento de conocimiento.

C: De combatir a la Nada. Ahora, esto de que usáramos y explicitáramos las metas en cada sesión, ¿Qué le pareció?

M: ¿De las lecturas?

C: Sí, de cada lección que teníamos.

M: Bueno, hace un momento te decía que la parte motivadora del niño es la creatividad y la imaginación. Nosotros para motivarlo en el proyecto, tenemos que meterlo a la Ciudad Amurallada, y sobre todo que ellos sintieran que esa fantasía era real para ellos. Entonces fue importante el decirles “¿Están dispuestos a luchar contra la Nada?”, “¡Sí!”, en el Sí, nosotros veíamos el interés de si querían o no participar, si estaban interesados o no; entonces si era importante la motivación del niño con la fantasía de el proyecto, que al final redundaba en un resultado positivo para ellos, que se lograba el propósito.

C: ¿Y las actividades servían para ir cumpliendo esto?

M: ¿Para ir cumpliendo qué?

C: Esto de las metas, esto del propósito.

M: ¡Claro!, yo siento que cada cuestión, cada clase debe de llevar un propósito, una meta a cumplir. Si no se cumple y no se logra, quiere decir que nosotros estamos fallando un poquito; entonces, cada etapa que nosotros iniciábamos, tratábamos de que fuera al 100% participativa, de que el alumno pues se relacionará más sobre lo que era el proyecto. Creo que fue fantástico, porque los metimos a la fantasía de lo que era la quinta dimensión

C: Todos nos metimos un poco en eso.

M: Sí, y te digo, felizmente terminamos con las diez etapas pero repito, si no hay una introducción motivadora antes de, es muy difícil que se obtengan los resultados.

C: Que jalen los niños.

M: Es como si le dijéramos al niño “oye este gorro es blanco” y sabemos nosotros que lo podemos pintar de verde. Entonces el niño, si el maestro induce bien aprenden bien; si el maestro explica mal, el niño va a aprender mal. Y sobre todo, las improvisaciones a nivel docente frente al grupo es como un asesinato, es fatal; a los niños se les debe de complacer en ciertos caprichos cuando queremos lograr, fijate que importante esto que te estoy diciendo, se les debe de complacer en ciertos caprichos cuando queremos lograr algo en ellos. Nunca hay que tenerlos ahí “no te pares, no te muevas”, no, hay que ser flexibles, a veces hay que bajarnos a su nivel para poder lograr en ellos no un 100%, pero un 80 u 85% del conocimiento se absorbe en su persona; pero son importantes todos estos aspectos que te acabo de mencionar.

C: Y con eso luego rinden hasta el 100 o 110%.

M: ¡Claro!, hasta el 200.

C: Bueno, un poco dentro de esto que estuvimos trabajando: el taller de maestros, estas sesiones que tuvimos antes de... ¿cómo las vio?, ¿qué le parecieron?

M: Pues a veces llegábamos, en algunos puntos entrábamos en polémica, porque como le mencionábamos a Sylvia, había temas que a lo mejor no estaban muy bien preparados, o eran muy amplios. Teníamos que medir el espacio de tiempo, recuerda que antes de iniciar las diez etapas, nosotros tuvimos que hacer un análisis, una reflexión para poder desarrollar esas diez etapas. Se entró en polémica, entramos en un collage, participamos todos de manera positiva siempre. O sea, las críticas deben ser constructivas, en una clase pedagógica siempre deben ser constructivas: nunca destructivas o para hacer daño a algún compañero, sino para que el compañero vea que lo que él hizo está bien, pero que se pueden hacer ciertos arreglos.

C: Susceptibles de cambios.

M: Fueron buenas, esas reuniones mensuales que hacíamos para el intercambio de ideas, lo que habíamos ido desarrollando, fue positivo. Bueno, pues tú estuviste ahí, Ceci, tu me puedes decir.

C: Yo, encantada con todas las sesiones maestro (Risas).

M: Fuimos el equipo número uno, aunque les duela a muchos otros (Risas). Sylvia lo sabe.

C: Hay pruebas de ello.

M: Claro, "number one".

C: Bueno entonces todas estas evaluaciones que hace del proyecto, del trabajo en general ¿le parece que son positivas?

M: Sí, definitivamente positivas. Fíjate que yo uno de los propósitos que me hago a principios de año; es que al meterte a un salón debes de saber a que entras y todos tus problemas, por más fuertes que sean debes de dejarlos afuera. Dentro del proyecto de la quinta dimensión así fue, y así se realizó. Dejando todo tipo de presiones afuera y poniendo todo nuestro empeño como profesional, como maestros, como docentes: tratando de que... bueno al menos yo como persona, siempre he puesto lo máximo, y digo lo máximo porque siempre he querido que mis alumnos sean los mejores. Vivimos en un mundo de analfabetas, de ignorancia, y a mí un niño ignorante me molesta; aquí el propósito conmigo es que van a tratar de salir adelante, y poner todo su esfuerzo, aunque intelectualmente hablando sean de diferentes niveles. Porque tú sabes que en un grupo encuentras alumnos de diferente nivel: altos, medios y bajos: excelentes, regulares, malos y pésimos. Pero todos son iguales y a todos se les debe de censurar y enseñar de la misma manera.

C: Sí, exigirles. Además de todas estas partes, ¿tiene alguna sugerencia, algún cambio que tendría para el trabajo del próximo año?

M: Pues no es sugerencia. Yo creo que las experiencias que tuvimos este año se están plasmando, se están reflejando; y en cada clase que doy se ven los conocimientos aprendidos en este año. No es sugerencia sino que cada uno de nosotros, si estamos en este proyecto, tenemos que ponerlo en práctica; no sólo aquí, también en el turno vespertino. O sea, lo que tú aprendas es para beneficio común de los alumnos, llámese turno matutino, vespertino o nocturno; siempre y cuando tú lo quieras dar y creas que es interesante. Para mí estos años que he estado ahí, han sido en mi formación muy buenos, muy positivos: en primera, porque conocí gente con mucha preparación, gente culta y preparada, en la cual uno se da cuenta de que cuando se quiere aprender se aprende. Y que lo que tú aprendiste es importante, pero es importante cuando lo quieres poner en práctica; si no lo pones en

práctica son conocimientos que se van a dormir, porque las cosas se olvidan. Lo bien aprendido se queda, pero si no lo pones en la práctica se olvida.

C: Como andar en bicicleta.

M: Exacto, entonces yo todos los conocimientos que tuve, que asimilé en los talleres que hacíamos con los compañeros maestros de la quinta dimensión, yo los asimilé, fueron positivos. Y la prueba es tal que mi grupo ahí está, con los mejores promedios y quieras que no, se diferencian en los grados, porque tienen más personalidad, y sobre todo tratan cada uno de poner todos su esfuerzo. Si tu intuyes el coraje, el deseo de ser alguien el niño va creciendo con esa idea. Las experiencias que tuve son buenas, en lo personal yo le agradezco a Sylvia y a su equipo, que este proyecto esté en esta escuela, y que ojalá podamos seguir adelante, en beneficio de esta comunidad escolar.

C: Pues ya sabe maestro, nosotros estamos interesadísimos en seguir el próximo año. Invitadísimo y también, nos es claro que si no hubiéramos tenido esta cooperación tan fructífera pues hubiera sido muy complicado.

M: Yo deseo de todo corazón, que este proyecto continúe aquí. Pero a veces, la responsabilidad, o el cansancio o los problemas extramuros, influyen para que uno no rinda; en lo personal tu sabes que digo esto porque el próximo año, hasta ahorita no hay fuerza humana que me diga que voy a seguir otro año. Pero yo les doy las gracias por sus atenciones y porque me permitieron aprender con ellos, el proyecto es muy bueno. Ojalá en el corto o el mediano plazo pues tenga resultados, que en todas las escuelas se vaya extendiendo este programa que es importantísimo.

C: Eso queremos todos, nosotros también.

M: Y no sólo de cuarto a sexto año, sino también de primero en adelante. Ojalá Sylvia el próximo año aproveche la invitación, también hay maestros que les interesaría mucho.

C: Pues muchas gracias maestro, esto es más que nada el cierre con estas impresiones que usted me comentaba sobre el proyecto y toda la labor que estuvimos desarrollando conjuntamente. Ya ve que somos el equipo estrella, que acabamos las diez lecciones.

M: Porque nosotros lo quisimos así, es lo que te digo de que cuando el ser humano quiere algo, lo alcanza. Es bonito ver eso con los niños, porque les faltan espacios, etc. Yo en mis ratos libres hago algunas actividades con ellos, de ir al bosque, con sus papás, para involucrarlos, al que quiere aprender en pro de sus hijos.

C: Bueno maestro, pues muchas gracias.

M: yo también te agradezco Ceci, por esta participación. Fuiste parte importante de este proyecto; a mi en lo personal te agradezco porque me ayudaste mucho. Espero que también tú hayas asimilado algo de este programa, y de mi persona como maestro; mucho o poco que te ayude a reflejarte como persona, en un futuro como profesional, porque eso te abre los caminos del éxito donde quiera que te pares; pero siempre con la mente en alto y con los conocimientos que te van a aportar la personalidad de un profesional.

C: Pues ya ve maestro, este aprendizaje fue 100% cooperativo. Muchas gracias.

Entrevista a Ernesto.

Debido a fallas en la grabadora con la que se registró la entrevista, fue muy difícil recuperar la primera cuarta parte de la entrevista; sin embargo, la porción disponible da buena cuenta del proceso del maestro.

Junio del 2000

C: ¿Qué importancia tiene fomentar el uso de las reglas base con los niños?

E: Las reglas base creo que funcionan como unas reglas modelo. Los niños normalmente en esta edad aprenden lo que son las reglas, ya sea por sus familiares, por sus amigos, en el juego, en todos lados tienen reglas. Ellos las van aprendiendo, y si las siguen entonces van a estar acordes con ellas y van a desempeñarse pues con más éxito. Vivimos en una sociedad con reglas y hay algunas que no son claras y por eso no se siguen; las de nosotros son claras porque las estamos plasmando y las estamos llevando a cabo, a la práctica, y eso nos da una ventaja.

C: ¿Los niños usan las reglas base afuera del escenario?. ¿Cómo?, ¿Cuándo?

E: Sí, los niños cuando aprenden las reglas en términos generales, siempre las aplican. Por qué, porque saben que son necesarias para conducirse, para su aprendizaje. Entonces es cuando tú ves, por ejemplo, en el juego que es lo más común, que todos quieren hablar y alguien dice "No, no, recuerden que tenemos que ir uno por uno para podernos entender"; y entonces ahí ya se está aplicando la regla base. Eso quiere decir que si estamos haciendo vérselo al niño.

C: Que si se está haciendo un cambio

E: Sí

C: Dentro de la dinámica de su salón, ¿usted cómo promueve el uso de estas reglas?

E: Vamos motivando a los niños a que las practiquen, recordando con qué facilidad podemos alcanzar el diálogo si las seguimos o no. Por ejemplo, en lugar de decir "Tenemos que aprendemos estas reglas base", y repetirlas de memoria diario, pues mejor las practicamos. La practicamos y vemos lo conveniente que es llevarlas a cabo. Entonces es un proceso de concientización de las mismas reglas.

C: Que los niños se las apropien...

E: Sí, porque lo más importante es que las reglas no se queden aquí en la escuela, sino que salgan a la comunidad para que los niños fomenten una buena relación con la comunidad.

C: Dentro de éste proceso, comparando el trabajo de los niños, su forma de comportarse antes de participar en el programa y ahora.

E: Yo creo que hubo un cambio porque estuvo el aprendizaje; y el aprendizaje siempre nos lleva a tener nuevas conductas diferentes; lo más importante es que estuvo integrado, eso favorece el trabajo y les permite ser más solidarios. Lo bonito es no sólo en el trabajo (escolar) sino que también en el juego se nota, ellos se reúnen en las calles a jugar básquetbol, en las canchas y ponen estas ideas en práctica; y eso es lo básico la integración del grupo y no que estén unos peleados por aquí y otros por allá. Además como son veinte alumnos, eso ha ayudado a tener un grupo bien consolidado; en cambio cuando son un grupo de 30 o 40 no se tiene buena comunicación, se relaja más la disciplina.

C: Comparando su propio trabajo ¿Usted nota algún hay algún cambio?

E: Sí, en el trabajo se va apreciando. Primero cuando los niños tienen todos el ímpetu de participar y después ya lo hacen en forma organizada; cada uno va dando su punto de vista, ahora es respetado. Entonces es muy bello porque ahora en las discusiones ellos argumentan, si no están de acuerdo lo dicen y lo demuestran.

C: Y usted, en su práctica como maestro, como formador de estos niños, ¿qué cambios ha visto?

E: Yo creo que los cambios se han dado en todo momento. A lo largo de estos años de servicio hemos aprendido a ser más tolerantes, a buscar estrategias que nos ayuden a no ser los expositores sino fomentar en ellos que también participen en este trabajo. A ser un poquito más democráticos, tenemos más apertura; buscamos un sistema más de confianza, entonces, los niños se acercan y nos cuentan no sólo sus problemas escolares sino también los familiares, nosotros los apoyamos y así logramos no sólo su confianza, sino también el respeto.

C: Y el programa "Pensando Juntos", ¿cree que le ayudó en este proceso?

E: Sí, de alguna manera plantear dilemas morales es cuestionar a los niños, y esto lleva a provocar en ellos una reacción en ese momento. Entonces, planear las actividades con esta carga del dilema moral no ha sido tan fácil, porque la propia postura se tiene que tener muy fundamentada

C: Después de haber trabajado con todas las lecciones, ¿Qué opina del programa?

E: Pues en general me parece un buen programa por lo menos hasta la séptima lección que ya se salía un poco de lo que veníamos trabajando, que era el dilema moral, la argumentación en relación a problemas sociales. Las últimas no me agradaron mucho, primero porque las sentí muy largas, había mucha carga de material para cubrir en una sola sesión; esto hacía muy difícil para los niños retener toda esa información y darle fin. Entonces yo preferiría que se cambiaran esas lecciones y se siguiera la línea de los dilemas morales; que se siguiera una secuencia real para que cada uno te condujera a un escalón más, más preciso de lo que tu intentas alcanzar con esta propuesta de trabajo.

C: Ahora, siguiendo esta idea del escalón que usted rescata, ¿Cree que se iban cumpliendo estos escalones con las metas de las lecciones?

E: Sí, si se cumplen porque entonces quedan muy claros las expectativas de cada sesión en las tarjetas guía: a veces había problemas en la realización de todo el trabajo planeado, pero de cualquier manera se intentaba cumplir la meta, el propósito de cada una de las lecciones.

C: Ahora, después de completar las diez lecciones, ¿Qué cambios les haría?

E: Me gustaría que tuvieran más secuencia lógica en cuanto a lo que se va aprendiendo, entre las últimas lecciones y las primeras. También me gustaría que los trabajos fueran más cortos, con menos actividades para que los niños pudieran completarlas y concentrarse en ellas.

C: ¿Cree que las lecciones favorecieron el aprendizaje de las reglas base?

E: Sí, durante las tres primeras lecciones se generaron las reglas base; los niños estuvieron de acuerdo en las reglas que generaron entre ellos y después las practicaron en las otras lecciones.

C: Además de las actividades del programa, ¿Cómo vio el taller que tuvimos antes, durante y después del programa?

E: Las sesiones de planeación y de realización me parecieron bien, pero de cualquier manera creo que faltó tiempo, las sesiones de cuatro horas apenas alcanzaban para cubrir las lecciones, la parte teórica y la práctica y la instrumentación. En las reuniones llegábamos a acuerdos sobre las lecciones y estos no siempre se cumplían; entonces si llegaba a desconcertar ver que a la hora de la práctica, los materiales no se habían modificado en todo lo que habíamos quedado.

C: Bueno maestro, en la mayoría de las ocasiones hicimos los cambios de la mejor manera posible.

E: Si, pero entonces habría que avisar cuando se decidió no hacerlo. Porque otro elemento básico es el de tener la madurez, tanto nosotros los maestros como ustedes los investigadores para reconocer las sugerencias que creemos que van a funcionar y respetar los acuerdos.

C: Claro, en la medida de lo posible fuimos implementando sus sugerencias.

E: Es que es importante el intercambio de ideas, ¿no?. Respetando nuestros puntos de vista logramos mejores resultados en estos intercambios. Esperemos que haya cambios en todos, que no te aferres a algo, a querer demostrar lo que no se puede demostrar.

C: Pues sí, lo estamos argumentando y llegamos a acuerdos.

E: Claro, necesitamos madurez para poder trabajar conjuntamente y ceder cuando nos toque.

C: Concretamente, ¿Para qué le sirvió ese taller?

E: Pues complementa la formación tanto de los maestros como de los alumnos; ni ellos ni uno dejamos de aprender, nunca podemos dar una clase dos veces de igual manera. Porque esto que es un proceso tiene momentos diferentes; entonces, para nosotros enfrentamos a estas situaciones es estamos renovando, ¿yo cómo puedo enseñar mejor?, ¿de qué manera me tengo que dar a explicar para que ellos me entiendan?. Lo básico de un maestro es darse a entender, entonces estamos buscando eso; saber cómo va el aprendizaje de los alumnos, porque si tu no te das cuenta de eso, puede haber un niño que le agarre a todo y otro que no entienda nada. Ver como vamos nosotros enseñando y ellos aprendiendo

C: Entonces podríamos verlos como paralelos.

E: Exactamente, y nunca va uno separado de otro; también se puede dar un cambio, tanto en mis elementos de enseñanza como en los suyos de aprendizaje.

C: Y respecto a las lecciones, ¿volvería a trabajar con ellas?

E: Sí, pero como te digo, uno nunca da una lección igual dos veces; habría cambios porque siempre después de dar una lección uno encuentra cosas que podrían funcionar mejor y busca conjuntarlas en la siguiente ocasión. Las lecciones del programa las volvería a trabajar, pero ya ves que no son como recetas de cocina; simplemente es un modelo, una aproximación que se respeta en lo más general, pero se puede mejorar, ir perfeccionando.

C: Sí, como les comentamos estamos adaptándolas.

E: Entonces cada modificación hay que pensarla como ¿es para niños?, ¿para qué edad es?, ¿para qué intereses? Y tienes que pensar en eso.

C: A manera de conclusión, ¿cuál sería la evaluación de la participación que hemos tenido a lo largo de estos meses?.

E: Todos los aspectos pueden ser calificados como buenos; yo creo que en el momento en que generamos una alternativa nueva de trabajo, debemos de evaluar lo que aprendimos de ella; se aprende mucho de los proyectos, del trabajo conjunto, enseñando. Se cometen también muchos errores, pero se va aprendiendo a remediarlos a lo largo del camino. Y yo creo que la evaluación es buena, es buena porque despierta la curiosidad, despiertan intereses diferentes, nos enfrentamos a situaciones diferentes y hemos conocido elementos nuevos. Yo estoy muy complacido con el proyecto, ya sabes que siempre he estado con ustedes y estaré hasta que pueda.

C: Bueno maestro, pues de nuevo muchísimas gracias por esta entrevista, por todo el trabajo que hemos hecho. Realmente ha sido muy interesante tener esta oportunidad de participar juntos, está cooperación que hemos tenido entre los niños, nosotros, la escuela.

E: Para mí también ha sido muy bueno este trabajo, con todo lo que hemos vivido en este año escolar, de todo se aprende; espero que tu también te lleves recuerdos gratos de

nosotros y que lo que hayas aprendido te sirva. Siempre el punto de vista vale mucho, tú opinión es importante, así la vemos todos y así queremos seguir con nuestra relación; con el respeto a las ideas, con los argumentos que van a seguir saliendo, las críticas deben ser siempre constructivas, sacar todo lo positivo... y pues, ¡adelante!

Anexo 3

Notas etnográficas de la lección 8

Pensando Juntos: 8ª Lección

Autor: Cecilia Sierra Heredia

Fecha: 4 de mayo del 2000

Duración: 1 hora y media (11:00 – 12:30)

Lugar: Escuela "Felipe Ángeles"

Participantes: Alumnos del grupo 5º B. Maestro Mauricio. Cecilia.

- 1) Llego a la escuela a las 9:10, me encuentro al maestro Mauricio en la entrada y me comenta que los maestros están en una junta para planear las actividades del 10 de mayo, así que probablemente no podrán asistir a su sesión, quedo con él en veranos durante el recreo para acordar algo. Ernesto si asiste a su sesión (una parte) y en el recreo voy a ver a Mauricio (que está almorzando con Ana, como siempre) me dice: "tengo revisión de trabajos en la dirección, te puedo mandar a mi grupo y llegar después", yo le digo que es importante su asistencia, "es que no repase la lección, mejor voy y nada más observo", yo le recuerdo los puntos más importantes de la lección y le recalco que es importante que sea él quien la conduzca, me contesta: "pero si con Ernesto si las has dado tu", le respondo que fue únicamente en una ocasión y que en éste caso no son las mismas circunstancias. Queda en mandar a su grupo y alcanzarme poco después.
- 2) Cuando entra el grupo les pido que tomen los lugares que tenían la sesión pasada, se sientan y comienzo a recordar esa sesión, hay mucho ruido en el salón, entonces entra Mauricio y les llama la atención: retoma el concepto del pensamiento crítico y las metas de esa actividad. Reparto las metas de ésta sesión y él hace un vínculo con una actividad que tuvieron en su grupo: el uso de los instructivos y cómo estuvieron buscando un objeto dando y recibiendo instrucciones, los niños recuerdan bien la tarea y cómo Santiago tuvo que recorrer el salón según lo que le indicaban, cuando acaban de describirlo Mauricio sale.
- 3) Reparto la tarjeta guía y la van leyendo por turnos, se hace más desorden pero va quedando clara la actividad, con las preguntas que hago más o menos veo que es así: "¿por qué se quieren mudar?, porque ahí ya son muchos", etc. Entonces entra Mauricio y comienzan a leer las instrucciones ahora ya más en silencio, cuando terminan yo explico cómo van a pedir y a dar las instrucciones, Mauricio les dice que tendrán que ir y "copiar" las ideas de los otros equipos.
- 4) Reparto los tableros y las fichas, comienzan a trabajar pero con mucho desorden (más que el grupo de Ernesto), hay muchos niños levantados y más ruido. Sí se hacen preguntas entre ellos pero hay conflicto para compartir la información: "es que Carlos nomás viene, nos copia y se va, ni nos pregunta ni nada", entonces yo le aclaro a todo el grupo que tienen que preguntar por la información y darla cuando se las pidan, no únicamente ir y ver que hacen los otros.
- 5) Mientras los niños van armando su ciudad converso un poco con Mauricio, me dice que le parece que "esto esta ahora muy frío, sólo vienes tú o quién más?", le respondo que todos estamos participando pero a algunos no les toca venir siempre y que el próximo semestre van a entrar más personas. Después me dice que ahora tienen las fechas muy saturadas por todo el final de clases: "hubieran planeado todo para acabar en mayo, porque después con todo lo del fin de año vamos a estar muy ocupados".

- 6) Cuando dos equipos acaban Mauricio comienza una discusión grupal con las preguntas. cuando las acaba de repasar yo les sugiero que cada equipo exponga su plano, le parece bien y así se los indica. Cada uno va mostrando las instalaciones que acomodó y por qué lo hizo así, Mauricio pregunta si todos los equipos lo hicieron igual y los motiva a que vayan explicando sus diferentes argumentos. finalmente les llama la atención por el desorden imperante.
- 7) A las 11:45 se va de nuevo a la dirección (antes estaba cerrada y no aparecía la directora), yo le doy cierre a la discusión retomando la pregunta de las metas: “¿Creen que las cumplimos?”. responden afirmativamente y yo les recalco que la regla base de “escucharnos entre nosotros” no la aplicaron bien, ojalá para la próxima sesión si puedan hacerlo para que no haya tanto “relajo”.
- 8) Reparto los folders con su pasaporte y su armadura, les explico el dibujo que tendrán que hacer ahora y comienzan a trabajar en eso. El material lo recojo después y le pido a un niño de cada equipo que cuente las fichas y ponga todo en la mesa del material.
- 9) Mauricio regresa y mientras los niños van terminando recogen sus folders. él les indica que bajen al salón por sus cosas. Acordamos la fecha de la próxima sesión y repasamos los elementos más importantes.

Pensando Juntos: 8ª Lección

Autor: Cecilia Sierra Heredia

Fecha: 4 de mayo del 2000

Duración: 1 hora y media (9:00 - 10:30)

Lugar: Escuela "Felipe Ángeles"

Participantes: Alumnos del grupo 6°C. Maestro Ernesto, Cecilia.

- 1) Llego a la escuela a las 9:10, me encuentro al maestro Mauricio en la entrada y me comenta que los maestros están en una junta para planear las actividades del 10 de mayo, así que probablemente no podrán asistir a su sesión, quedo con él en veranos durante el recreo para acordar algo y busco a Ernesto en la dirección. El maestro sale y me comenta que la junta se las programaron en la mañana (la directora de nuevo) pero que él no cree que tarde más de 20 minutos, así que podemos tener la sesión: "¿tú qué opinas?, ¿cómo ves?" – me pregunta-, como la próxima semana sería muy difícil programar sesiones, yo le respondo que me parece bien pero que creo que es importante que él asista, quedamos en que yo baje por los niños y él se incorporará a la lección pronto.
- 2) Voy por los niños al salón, les aviso que si tendremos sesión hoy y les pido que guarden sus cosas y vayamos al salón de 5ª. Hacen dos filas (niños y niñas) y cuando llegamos al salón le pido a uno de ellos que le avise a Ernesto que ya vamos a empezar, entran y les indico que tomen los mismos lugares que la sesión pasada porque también trabajaremos por equipos.
- 3) Como a las 9:20 empezamos haciendo una recapitulación de la lección anterior, los niños recuerdan claramente que trabajamos para ayudar a las ratas, "a unos ingleses", "ganamos porque teníamos muchas familias de ratas", etc. pero les cuesta más trabajo recordar el significado del pensamiento crítico, les recuerdo que es cuestionar lo que se nos dice, pedir argumentos, etc. y es más fácil para ellos recordar sus reglas base.
- 4) Como a las 9:35 reparto las metas y las leen: "Aprender a dar instrucciones claras y a actuar de acuerdo a ellas, tomar decisiones conjuntas usando las reglas base". Después de leerlas les pido que recuerden algunas instrucciones que ellos den o que reciban: "ir a comprar algo, limpiar la casa" – me dicen-. Reparto la tarjeta guía y después de leerla les hago algunas preguntas para aclarar la tarea: "¿qué vamos a hacer?, ¿por qué se quieren mudar los habitantes de Kalter?"; como responden acertadamente y parecen tener clara la misión pasamos a las instrucciones, las reparto y voy aclarando en cada párrafo, los niños "echan mucho relajo", están más distraídos que otros días pero aun así les quedaron claras las instrucciones, responden bien a mis preguntas.
- 5) Reparto los tableros y aclaro de nuevo cómo tendrán que dar y pedir las instrucciones sobre las instalaciones de la ciudad. Después reparto las fichas en cada equipo y, mientras las revisan, voy a la dirección por Ernesto. El maestro entra como a los cinco minutos y me pregunta si tengo algún problema, si los niños están muy "relajientos" o qué, le explico que no hay tal conflicto pero que es importante que él este durante la sesión; queda en regresar en cuanto acabe la junta (10 o 15 minutos), regaña a Juan (que estaba molestando a Clara) y sale.
- 6) Ahora son casi las 9:40, los niños van acomodando sus instalaciones y entre dos equipos surge una duda acerca de si pueden o no cambiar sus informaciones, les aclaro

que sólo se las pueden explicar pero no cambiar los papelitos. Cada equipo manda a algunos integrantes a investigar y con esa información siguen armando su ciudad.

- 7) Como a las 10 ya acabaron dos equipos de acomodar, le pido a uno de los niños que vaya por Ernesto para poder empezar la discusión grupal. El maestro entra, pone más orden en el grupo y anuncia que ahora expondremos los resultados de nuestro trabajo. aunque no estuvo en toda la parte anterior de la sesión se nota que si revisó el material porque retoma elementos como: "ya fuimos a pedir información, vinieron a preguntarnos, algunas cosas no pudimos acomodarlas como queríamos, etc."¹. Ernesto retoma el hecho de que hay que discutir con argumentos, que los equipos tienen distintos planos de la ciudad pero que cada quien tiene sus razones para ello, y que además las tarjetas con instrucciones resultaron importantes. Los niños ahora están más ordenados, hablan un poco entre ellos pero con un volumen más bajo y en general poniéndole atención al maestro. Cada niño expone una instalación en cada equipo. Ernesto pregunta en cada caso si los otros equipos lo hicieron igual y por qué y afirma que "pueden contra argumentar si no están de acuerdo". Cuando un equipo le expone en dónde puso x instalación (los bomberos me parece) Ernesto los cuestiona, a lo que ellos reaccionan cómo si estuvieran mal, cómo si el argumento del maestro fuera más válido que el de ellos, yo recalco que los dos son igual de válidos para cada situación (no hay una sola respuesta).
- 8) Cuando acaban de exponer los niños, Ernesto lee la hoja con las preguntas, los niños se entusiasman sobre todo con la de "¿qué otras cosas les pondrían a la ciudad", pero la parte de las instrucciones la repasan un poco menos. Reflexionan sobre las metas, aclarando que todavía tendrán oportunidad de practicar el dar y pedir instrucciones porque es algo importante en la vida. Pido que me entreguen su material y después les entrego sus fóliders para que escriban en sus pasaportes y dibujen la quijotera de su armadura (no estoy muy segura acerca de esa pieza).
- 9) Acuerdo la próxima fecha con Ernesto y los niños van saliendo a recreo después de recoger su material y dejar limpio su escritorio.

¹ Como Ernesto estuvo afuera durante toda la primera parte de la sesión, yo estaba molesta porque ya se ha hablado con los maestros respecto a la importancia que tiene el que participen en las actividades, pero al ver su desempeño en ésta parte quede más tranquila, se nota que si revisó el material y que su inasistencia se debió sobre todo a la ineludible e impostergable junta en la dirección.