

01921  
227



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“EL PAPEL DEL APRENDIZAJE  
COOPERATIVO Y EL TUTELAJE  
COGNOSCITIVO EN LA COMPRESIÓN Y  
COMPOSICIÓN DE CUENTOS EN NIÑOS  
DE CUARTO DE PRIMARIA”**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:  
LENDY NIDIVINEY SOLÍS GALAVIZ**

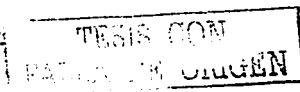
**DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. SYLVIA M. ROJAS RAMÍREZ**

**REVISOR DE TESIS:  
LIC. GERARDO HERNANDEZ ROJAS**



**Facultad  
de Psicología**

**MEXICO, D.F.**



**2004**



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.

*Para las personas que han estado en cada instante de mi vida.....*

**Francis**

El cariño incondicional que siempre me has demostrado, ha sido la base que me impulso a trabajar día a día. Gracias Mamá, por todo lo que has hecho buscando mi bien.

**Alvaro**

El mejor ejemplo que pude tener para ir en busca del éxito. Me has dado todo sin pedir nada a cambio. Gracias Papá.

**Alvaro Marco**

Mis recuerdos más gratos de la infancia son a tu lado, y ahora que ambos nos dirigimos hacia caminos diferentes me da gusto tenerte como hermano.

**Mi familia**

De todos he aprendido, con todos me he divertido y a todos debo de agradecer el apoyo y consejos que me han dado.

**Nidiviney**

El pilar de una familia, buscando siempre el bienestar de todos. Una larga vida recorrida, digna de seguir sus pasos. Gracias por todo Abuelita.

**Tanya y Angélica**

Mis compañeras de toda la vida, porque sé que siempre van a estar conmigo. Gracias por compartir tantos y tantos momentos inolvidables, pero sobre todo por enseñarme el significado de la amistad.

**Oscar**

Amigo y compañero que me enseñó la ambigüedad, seducción y alegría de la vida.

*Un agradecimiento a todos aquellos que me acompañaron  
en mi desarrollo personal y profesional.....*

**Dra. Sylvia Rojas**

Mi admiración por ser el andamio principal  
de un gran proyecto.

Un agradecimiento muy especial, pues sin  
su apoyo y confianza nada de esto hubiera  
sido posible.

**Compañeros del LCC**

Por permitirme ser miembro de una  
comunidad de aprendizaje, por compartir  
sus conocimientos y arduas horas de  
trabajo, pero sobre todo por escuchar.

Gracias Isela, Daniel y Jesús.

**Facultad de Psicología, UNAM**

Honorable institución que me permitió  
vivir dentro de sus aulas y jardines,  
generando en mí el orgullo de ser  
universitario.

**Kissy y Dulce**

Junto conmigo descubrieron el maravilloso  
e intrigante mundo de la Psicología y  
compartieron todos estos años de estudio y  
preparación. Gracias por brindarme su  
apoyo y amistad.

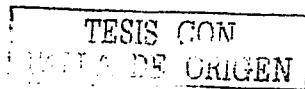
*El mundo de las letras, suspendido en un espejo de agua,  
alude a la lengua como un reflejo del conocimiento.*

Ma. Eugenia Gamíño Cruz.  
Octubre 2001.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## *Índice*

|             |                                                                      |          |
|-------------|----------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>I.</b>   | <b>Introducción</b>                                                  | <b>1</b> |
| <b>II.</b>  | <b>Sistema Educativo Mexicano</b>                                    |          |
| A.          | Programa de educación primaria                                       | 5        |
| B.          | Programa para la enseñanza del Español en primaria                   | 6        |
|             | • Enseñanza del Español en cuarto de primaria                        |          |
| C.          | Fomento a la lecto-escritura en primaria.                            | 8        |
|             | • PRONALEES                                                          |          |
| <b>III.</b> | <b>Teoría Sociocultural</b>                                          |          |
| A.          | Paradigma básico                                                     | 10       |
| B.          | Ley de la doble formación                                            | 13       |
|             | • Internalización                                                    |          |
|             | • Zona de desarrollo próximo                                         |          |
| C.          | Tutelaje cognoscitivo                                                | 16       |
|             | • Intersubjetividad                                                  |          |
|             | • Transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico |          |
|             | • Técnicas utilizadas en la transmisión del conocimiento             |          |
| D.          | Aprendizaje cooperativo                                              | 24       |
|             | • Efectos escolares del aprendizaje cooperativo                      |          |
| E.          | Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje                         | 30       |
| F.          | Autorregulación                                                      | 32       |
| G.          | Tipos de habla                                                       | 34       |
| <b>IV.</b>  | <b>Comprensión y Composición de cuentos</b>                          |          |
| A.          | Comprensión lectora                                                  | 38       |
|             | • Teoría sobre las estrategias del discurso                          |          |
|             | • Superestructuras                                                   |          |
|             | • Modelos mentales                                                   |          |
| B.          | Comprensión de cuentos                                               | 44       |
|             | • ¿Qué tipo de textos son los cuentos?                               |          |
|             | • Diferencias entre textos narrativos y expositivos                  |          |
|             | • Comprensión de cuentos                                             |          |
| C.          | Composición de textos                                                | 49       |
|             | • Estrategias del proceso de composición de textos                   |          |
| <b>V.</b>   | <b>Proyecto CACSC</b>                                                |          |
| A.          | Estructura general del Proyecto CACSC                                | 57       |
| B.          | "La Quinta Dimensión"                                                | 58       |
|             | • Laberinto de colaboración                                          |          |
|             | • Laberinto de habilidades psicolingüísticas básicas                 |          |
|             | • Laberinto literario                                                |          |



|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>VI. Método</b>                                                                          |     |
| A. Preguntas de investigación                                                              | 64  |
| B. Definición de aspectos a investigar                                                     | 64  |
| C. Participantes                                                                           | 65  |
| D. Escenario                                                                               | 67  |
| E. Procedimiento                                                                           | 68  |
| F. Materiales e instrumentos                                                               | 71  |
| <b>VII. Resultados</b>                                                                     |     |
| A. Presentación de resultados                                                              | 73  |
| • Aprendizaje Cooperativo                                                                  |     |
| • Tutoraje Cognoscitivo                                                                    |     |
| B. Análisis de resultados                                                                  | 112 |
| <b>VIII. Discusión</b>                                                                     | 118 |
| <b>IX. Referencias</b>                                                                     | 127 |
| <b>X. Anexos</b>                                                                           |     |
| • Anexo 1 Sistema de categorías para caracterizar la interacción maestro-alumno en el aula | 129 |
| • Anexo 2 Sesión 4 del Laberinto de colaboración                                           | 132 |
| • Anexo 3 Sesión 6 del Laberinto de habilidades psicolingüísticas básicas                  | 135 |
| • Anexo 4 Sesión 2 del Laberinto literario                                                 | 138 |
| • Anexo 5 Tabla de categorías para caracterizar la interacción simétrica                   | 141 |
| • Anexo 6 Ejemplos de productos de las triadas                                             | 144 |

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## I. Introducción

Para las comunidades alfabetizadas la lecto-escritura es una actividad que ofrece ventajas culturales, políticas y económicas, además de que brinda a los lectores y escritores la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades que mejoren su calidad de vida. Sin embargo, el que los miembros de una sociedad sean capaces de leer y escribir no implica que estas personas tengan hábitos cotidianos de lecto-escritura para diversos usos funcionales (como comprender y/o producir artículos, noticias, folletos, cuentos, etc.), lo cual provoca la existencia de analfabetismo funcional, en donde se encuentran las personas que a pesar de ser alfabetizadas no hacen uso habitual de la lectura y la escritura para cumplir eficazmente con funciones comunicativas.

El problema del bajo nivel del uso funcional de la lengua oral y escrita en la sociedad mexicana, se representa claramente en los resultados del estudio internacional Programme for Indicators of Student Achievement (Proyecto PISA) realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2000 en los 29 países miembros de esta organización, entre los que se encuentra México. Este estudio evaluó los contenidos, los procesos, las actitudes, las conductas y los hábitos involucrados en el contexto de las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lectura, en estudiantes que finalizaron la educación marcada como obligatoria en cada uno de los países miembros de la OCDE, por lo que la población objetivo se constituyó, para el caso de México, de estudiantes de 15 años. En lo que respecta a la lectura, se analizaron las competencias para localizar información, extraer la información relevante de los textos, comprender la lógica de los escritos, comprender los mensajes subyacentes, construir una interpretación, ser capaz de elaborar respuestas y reflexiones personales, y llevar a cabo una lectura crítica (Gil, 2002). Dentro de este rubro, las estadísticas del Proyecto PISA señalan que los estudiantes mexicanos que han concluido su educación obligatoria obtienen resultados que los ubican en el penúltimo lugar de los 29 países participantes, y es aquí donde vale la pena preguntar por qué si los Programas de Español de la educación primaria tienen como propósito desarrollar capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua oral y escrita, los estudiantes mexicanos no están lo suficientemente preparados (en comparación internacional) para analizar, razonar y comunicar sus ideas

eficazmente. También valdría la pena analizar qué tan efectivo ha resultado aplicar en escuelas el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), ya que dentro de sus principales objetivos se encuentran el asegurar que de tercer a sexto grado de la educación primaria, los niños ejerciten las competencias de lecto-escritura en los usos comunicativos básicos e intensificar el ejercicio y desarrollo de estas competencias a lo largo de la educación secundaria, finalidades que al parecer no se han cumplido.

El hablar de los Programas de estudio del español de la educación básica y de PRONALEES es hablar de un Sistema Educativo Mexicano enfocado hacia el desarrollo de habilidades del uso funcional de la lengua oral y escrita, lo cual al parecer, no ha dado los resultados esperados (hecho visible en las estadísticas del Proyecto PISA y otros estudios nacionales). Estos indicadores invitan a todos aquellos responsables de la educación a realizar una reflexión sobre la eficacia y eficiencia del Sistema Educativo Mexicano o al menos del programa de enseñanza de la lecto-escritura, además de crear reformas educativas necesarias para lograr que la población mexicana crezca y se desarrolle en un futuro, pues de lo contrario, el país seguirá presentando bajos índices de alfabetización funcional.

Diversos estudios han buscado crear programas que disminuyan los índices de analfabetismo en la población mexicana dentro y fuera del contexto escolar. Ejemplo de esto es la investigación de Rojas-Drummond y cols. (1992), quienes demostraron que la promoción de estrategias autorregulatorias resulta eficiente en la adquisición y uso de las mismas, además de que ayudan en el uso de estrategias para la alfabetización funcional. Este estudio también señaló que el uso de estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos se desarrolla en los últimos años de primaria, al mismo tiempo que demostró que existe una correlación entre el uso de la autorregulación y el rendimiento escolar de los niños, en donde un bajo rendimiento escolar se asocia a un uso limitado de las estrategias de autorregulación.

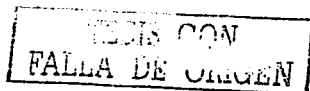
Otro estudio de esta índole es el realizado por Rojas-Drummond y cols. (1999). Esta investigación diseñó un procedimiento para desarrollar estrategias para la comprensión de diversos textos (narrativos y expositivos) en niños de tercero y quinto de primaria. El procedimiento se elaboró acorde con la propuesta para la Modernización Educativa sobre la enseñanza del Español de la Secretaría de Educación Pública.



Los resultados de esta investigación revelaron la presencia de un patrón de desarrollo en actividades comunicativas. El estudio mostró avances en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos en ambos grados, sin embargo la mejoría no fue altamente significativa, ya que no fue suficiente con que dentro de un contexto particular se promovieran los procesos psicolingüísticos utilizados en la comprensión de textos, concluyendo que es necesario que esas habilidades también sean promovidas explícitamente dentro del aula; hecho que es poco frecuente. Por estos motivos los investigadores proponen que los docentes deben promover dentro de su práctica cotidiana, más directa y explícitamente el uso adecuado de la lengua oral y escrita (Rojas-Drummond y cols., 1999).

De todo esto, surge un interés personal por conocer los procesos necesarios en la alfabetización funcional, la manera en que el sistema educativo los promueve y de qué manera son internalizados por los estudiantes.

La presente investigación propone vincular dos de los propósitos del Programa de estudio del español de la educación básica, los cuales son promover el uso funcional de la lengua y promover la recreación literaria, con el trabajo realizado en el Proyecto "Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento" (CACSC). Este desarrolla habilidades de comprensión y producción de textos en los últimos grados de primaria por medio del apoyo constante de un experto (tutelaje cognoscitivo) y con estrategias que impliquen aprendizaje cooperativo. En esta ocasión se decidió estudiar las habilidades de comprensión y producción de cuentos, ya que el programa CACSC enfoca la promoción de estas habilidades en los niños de 4º de primaria. Para los niños que se encuentran cursando este grado escolar, los cuentos resultan ser textos conocidos, ya que dentro o fuera de la escuela se han enfrentado a ellos, y por lo menos en una ocasión los niños han escuchado alguna narración, o se han interesado por explorar y conocer el contenido de un cuento. Además el promover estrategias de comprensión y producción de textos utilizando como herramienta los cuentos facilita que los aprendices tomen interés y gusto en las actividades, debido a que el cuento tiene como principal intención comunicativa entretener y divertir. El que los niños se involucren en las actividades permite que adquieran las estrategias promovidas, facilitando la transferencia de este tipo de habilidades a otros tipos de textos.



Del interés personal, de la necesidad de fomentar la alfabetización funcional en México y de la relación de los Programas de estudio del español con el Proyecto CACSC, surgen los objetivos de la presente investigación, los cuales son los siguientes:

1. Analizar la influencia del aprendizaje cooperativo y del tutelaje cognoscitivo en la internalización de habilidades de comprensión y producción de cuentos en niños de cuarto de primaria.
2. Analizar la manera en que los niños de cuarto de primaria adquieren las habilidades de comprensión y producción de cuentos.
3. Destacar la importancia del fomento de actitudes positivas hacia la lectura, del hábito de lectura y de habilidades de comprensión y producción de textos literarios.

A partir del alcance de cada uno de los objetivos, el estudio generará información acerca de cómo se internalizan las habilidades de comprensión y producción de cuentos en los niños a partir del trabajo cooperativo y de la interacción experto-novato. Se busca que los resultados de esta investigación sean de utilidad a los instructores de enseñanza primaria, ya que el tener conocimiento sobre la forma en que los niños adquieren habilidades de comprensión y producción de textos, facilita el uso de estrategias de enseñanza para fomentar el uso funcional de la lengua en el ámbito literario.

## II. Sistema educativo mexicano

El plan y los programas de Educación básica han sido elaborados por la Secretaría de Educación Pública. Son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos.

Estos programas se ponen a disposición de los maestros, pues de esta manera los docentes tienen una visión conjunta de los propósitos y contenidos de todo el ciclo escolar y no sólo de los que corresponden al grado en el cual enseñan, lo cual les permite establecer una mejor articulación entre los conocimientos previos y los conocimientos que se presentarán en los grados más avanzados.

Los planes y programas también están enfocados a padres de familia, con la finalidad de que la información presentada los motive a brindar apoyo sistemático en el aprendizaje de sus hijos (SEP, 1993).

### *A. Programa de educación primaria*

Legalmente está establecido en el artículo 3º constitucional el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado de ofrecerla gratuitamente.

De acuerdo con los diversos resultados obtenidos a lo largo de la historia de la educación en México, en el año de 1992 el gobierno realizó una reforma al artículo 3º con la finalidad de establecer la obligatoriedad de la educación secundaria. Dicha modificación obligó al Sistema educativo a realizar cambios en los planes y programas, con la finalidad de establecer congruencia y continuidad entre los estudios de preescolar, primaria y secundaria.

Dentro de estos cambios se consideró que la reforma debería de hacer principal énfasis en superar las deficiencias actuales en el cumplimiento de tareas formativas de primera importancia (capacidades de lecto-escritura, uso práctico de las matemáticas, vinculación de los conocimientos científicos con la protección de la naturaleza y conocimiento de la historia y geografía del país) para posteriormente poder establecer metas más avanzadas (SEP, 1993).

La reformulación de planes y programas de estudio, incluye acciones fundamentales como el renovar los libros de textos gratuitos, realizar programas de actualización a los docentes y brindar apoyo a las regiones e instituciones con rezago y abandono escolar. Las acciones para la renovación de los planes y programas se integraron en el Programa Emergente

de Reformulación de contenidos y Materiales Educativos, cuyas acciones llevaron a la elaboración del nuevo currículo aplicado en septiembre de 1993.

El plan de estudios y los programas de asignatura renovados en la SEP (1993) y aplicados en la actualidad tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, incluyendo el desarrollo de habilidades intelectuales que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos con base en un aprendizaje significativo, además de difundir conocimientos acerca de los derechos y deberes que permitan la práctica de valores en las relaciones con los demás; sin olvidar el desarrollo de actitudes positivas hacia las artes y el deporte.

De esta manera se espera que la escuela primaria no sólo enseñe conocimientos, sino que realice actividades y/o funciones sociales y culturales.

La organización del plan de estudios está establecida por asignaturas y plantea una distribución del tiempo de trabajo para cada una de ellas de acuerdo con el grado al que correspondan. De acuerdo a sus características, las asignaturas se distribuyen en cinco bloques que son: 1) lectura, escritura y expresión oral; 2) matemáticas; 3) ciencias naturales; 4) historia, geografía y educación cívica y 5) educación física y artística.

Para los fines de esta investigación, se revisará con profundidad el bloque correspondiente a la lectura, escritura y expresión oral, englobadas en los programas de Español, haciendo énfasis en cuarto grado.

## ***B. Programa para la enseñanza del Español en primaria***

De manera general, los programas de Español tienen como propósito desarrollar capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua oral y escrita. Esta finalidad se alcanza propiciando en los niños el desarrollo de habilidades que les permitan:

- Adquirir un aprendizaje inicial de la lectura y la escritura
- Desarrollar la expresión oral
- Redactar textos de diversa índole
- Diferenciar entre diversos tipos de texto
- Adquirir el hábito de la lectura
- Desarrollar habilidades de revisión y corrección de sus propios textos
- Conocer y aplicar las reglas de la lengua

El enfoque del programa para la enseñanza del Español considera necesaria la integración entre contenidos y actividades individuales y de grupo, propiciando el uso de la lengua en todas las actividades escolares; propone a su vez, la libertad de cátedra para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, es decir, los maestros tienen la libertad de seleccionar las técnicas y métodos que consideren pertinentes. En otro ámbito, el programa considera importante el reconocer los conocimientos previos en la lengua oral y escrita que tienen los alumnos.

## Enseñanza del Español en cuarto de primaria

Los programas de enseñanza del Español en primaria están organizados en cuatro ejes temáticos que articulan los contenidos y las actividades (SEIP, 1993). Los ejes son líneas de trabajo que se combinan e integran en un todo que fomenta el aprendizaje de la lengua escrita y hablada. Los cuatro ejes se conocen con los nombres de *lengua hablada*, *lengua escrita*, *recreación literaria* y *reflexión sobre la lengua*. Las actividades de los cuatro ejes para cuarto grado son:

1. **Lengua hablada.**- Este eje introduce a partir de tercer grado actividades de exposición, argumentación y debate; fomentando el aprendizaje de la organización y relación de ideas, fundamentación de opiniones, selección y ampliación del vocabulario.
2. **Lengua escrita.**- Las actividades se enfocan en el ejercicio de la elaboración y corrección de sus propios textos. Los alumnos elaboran resúmenes, esquemas y fichas bibliográficas. También se incluyen actividades de comunicación personal, creación literaria y transmisión de información e instrucciones. En este eje se hace conciencia de que la producción de textos debe de ser un material que permita el aprendizaje y aplicación de las normas gramaticales, mediante la revisión y autocorrección, ya sea de manera individual o grupal. Los programas sugieren que los alumnos trabajen con textos de funciones comunicativas y propósitos distintos.
3. **Recreación literaria.**- Es el eje encargado de fomentar el placer por los géneros literarios. Se practica la lectura en voz alta realizada por el maestro con la finalidad de provocar curiosidad e interés en los alumnos, para que finalmente los niños se encuentren motivados para producir, individual o grupalmente, sus propios textos literarios.

4. **Reflexión sobre la lengua.**- Este eje pretende que los niños se percaten de que su idioma es parte de la cultura mexicana y que puede transformarse y renovarse a través del tiempo; así como reflexionar sobre la relación del español con otros idiomas.

Como se puede ver, la estructura general del programa de enseñanza del Español está enfocada principalmente en desarrollar habilidades de lecto-escritura que permitan a los niños ir más allá de la simple codificación y decodificación de información, pues el objetivo principal del programa es fomentar el carácter comunicativo y funcional de la lengua, para lo que es necesario que el docente integre las actividades de forma coherente y lógica abarcando los cuatro ejes temáticos del programa.

### *C. Fomento a la lecto-escritura en primaria*

#### **PRONALEES**

En 1995 la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), que tuvo como responsable a la Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz. Este programa está orientado al cumplimiento de las siguientes finalidades:

- Asegurar que todos los niños adquieran la competencia básica para leer y escribir en el curso de los dos primeros grados de este nivel.
- Asegurar que de tercer a sexto grado de la educación primaria, los niños ejerciten las competencias de lecto-escritura en los usos comunicativos básicos: el personal, el informativo-práctico y el recreativo literario.
- Intensificar el ejercicio y desarrollo de las competencias de lectura y escritura a lo largo de la educación secundaria.
- Apoyar el ejercicio y consolidación de la lectura y la escritura, en poblaciones no alfabetizadas y de alfabetización precaria.

La revisión del Programa de enseñanza del Español y de PRONALEES señala que los profesores deben de promover el uso funcional del lenguaje en los últimos tres grados de primaria, pero los resultados de diversas investigaciones muestran que los niños no adquieren adecuadamente estas habilidades, indicando que el proceso enseñanza-aprendizaje no es lo

suficientemente funcional dentro de la educación tradicional, por lo que se propone utilizar otras estrategias de enseñanza-aprendizaje, como son las utilizadas en la presente investigación la cual se realizó dentro de un enfoque sociocultural, por lo que el siguiente apartado presenta información acerca de la Teoría sociocultural, sus principales autores y principios básicos.

### III. Teoría sociocultural

#### A. *Paradigma básico*

El paradigma sociocultural fue desarrollado por L.S. Vygotsky desde la década de 1920 hasta mediados de los años 30. En el paradigma se plasma la formación académica del autor en disciplinas sociales y humanas, así como de la situación de la URSS en la cual escribió su obra. Sus estudios se ubican generalmente en la formación a corto plazo de un proceso psicológico determinado, lo que Wertsch (1988) denomina *microgénesis*. Vygotsky diferenciaba entre dos tipos de microgénesis. El primer tipo de estudio microgenético requiere la observación de los intentos repetidos de los sujetos en la solución de una tarea; además de que los datos se recolectan mientras el investigador entrena al sujeto. El segundo tipo de microgénesis planteado por Vygotsky consiste en el descubrimiento de un acto individual perceptivo o conceptual; el estudio se enfoca principalmente en las transformaciones del pensamiento a la producción del habla (Wertsch, 1988).

Contrario a lo que proponían otras teorías, Vygotsky hace énfasis en la influencia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, además de mencionar que para un análisis adecuado de la conciencia (su objeto de estudio), es necesario estudiar las funciones psicológicas filogenética y ontogenéticamente. Las primeras funciones, corresponden a los *procesos psicológicos inferiores* que son producto de una línea natural de desarrollo y donde quedan inmersos procesos de desarrollo y maduración. Las segundas funciones corresponden a los *procesos psicológicos superiores* generados por los procesos biológicos en interacción con la cultura y el lenguaje (Hernández, 1998). Es decir, el desarrollo natural genera funciones psicológicas primarias, mientras que un desarrollo cultural origina procesos psicológicos superiores.

A través de las diversas investigaciones realizadas, Vygotsky estableció cuatro criterios de diferenciación para las funciones psicológicas elementales y superiores (Wertsch, 1988). El primer criterio para diferenciar estos procesos psicológicos es *el paso del control del entorno al individuo*; debido a que en los procesos psicológicos elementales existe un control del entorno, mientras que los procesos superiores están sujetos a la autorregulación. El segundo criterio está basado en *el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos*; pues a diferencia de los procesos elementales, las funciones psicológicas superiores actúan con voluntariedad. El tercer



criterio se centra en el *origen social* de las funciones psicológicas superiores. Para Vygotsky el origen social era estudiado principalmente en la influencia de la interacción en pequeños grupos o diadas sobre el individuo. Finalmente, el cuarto criterio para diferenciar las funciones psicológicas está enfocado en *el uso de signos como mediadores de las funciones superiores*, es decir, las herramientas psicológicas o signos son utilizados para controlar la actividad de los demás y del mismo individuo (Wertsch, 1988).

En cuanto a la epistemología, el paradigma sociocultural propone un planteamiento *interaccionista dialéctico*; es decir, se va a estudiar un fenómeno en movimiento (estudio dialéctico), y la interacción será considerada como una relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento iniciada por la *actividad mediada del sujeto*.

En el momento en que se presenta ésta interacción, la relación se convierte en un *triángulo abierto*, influenciado socioculturalmente y con la participación del sujeto, el objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales. De este triángulo es importante aclarar la *influencia sociocultural*, así como lo correspondiente a *artefactos o instrumentos socioculturales* (Hernández, 1998).

El paradigma establece a la *influencia sociocultural* como una variable facilitadora, creadora y formadora de los procesos cognitivos de los individuos (Gárate, 1994). Dentro de la influencia social el conocimiento se construye conjuntamente, pues un grupo de personas ayuda a otro grupo a desarrollar su comprensión y sus habilidades (Mercer, 1997).

La teoría sociocultural propone que para entender al individuo, primero se debe de entender el medio y las relaciones sociales que rodean al mismo. Vygotsky centró su interés en lo que él mismo denominó *procesos interpsicológicos*, los cuales implican relaciones sociales manifestadas en pequeños grupos de individuos involucrados en una interacción social (Wertsch, 1988). Para esta teoría, los procesos interpsicológicos favorecen el desarrollo a través de la guía de aquellas personas que han adquirido habilidades en el uso de los instrumentos psicológicos, es decir, la solución de problemas de manera conjunta esta bajo la guía de un experto (Rogoff, 1993).

Los teóricos sociales proponen que el autoconocimiento y la observación de los niños en edad escolar los hace más receptivos a la influencia de la gente a la que admiran. De igual manera, la relación que se establezca con los padres, profesores y compañeros, llega a ser un factor influyente en el autoconcepto y en el comportamiento. Los niños construyen y

modifican sus esquemas de sí mismos de acuerdo a la percepción de los demás y de sus experiencias sociales (Papalia, 1985). Gracias a las investigaciones realizadas sabemos que es a través de las relaciones interpersonales o las interacciones sociales con las demás personas, fundamentalmente padres, hermanos y compañeros, como llega el ser humano a la plenitud de su maduración (Ovejero, 1998).

Los niños aprenden a adaptarse al mundo que les rodea mediante la *cognición social*, definida por Craig (1997) como el conjunto de pensamientos, conocimientos y compenetración de este mundo. Las investigaciones realizadas plantean que durante la niñez media los niños llegan a comprender el significado real de relaciones, principios y reglas sociales como la amistad, justicia, costumbres sociales, convenciones sexuales, obediencia, autoridad, moral, etc. Esto se debe a que el desarrollo cognoscitivo en esta etapa permite que los niños olviden su posición egocéntrica ante el mundo y sean capaces de asumir paulatinamente posiciones y puntos de vista de los demás, es decir, se realizan supuestos acerca de lo que alguien más siente, piensa o intenta, lo cual es conocido como *inferencia social*, primer componente de la cognición social. Un segundo componente de este constructo es el *entendimiento de las relaciones sociales*, donde el niño logra comprender los principios sociales establecidos en las relaciones humanas. El último componente de la cognición social es el *entendimiento de las regulaciones sociales*, donde se comprenden las costumbres y convenciones sociales aprendidas en un principio sólo por pura imitación o rutina (Craig, 1997).

En cuanto a los **instrumentos psicológicos**, el paradigma propone que estos representan el desarrollo cultural de un grupo, y que al intervenir en la conducta de los miembros del mismo transforman los procesos elementales en procesos superiores, funcionando así como *instrumentos de mediación* (Gárate, 1994). El paradigma sociocultural propone dos tipos de instrumentos: *las herramientas y los signos*. Las herramientas son externamente orientadas y por lo tanto producen transformaciones en los objetos; mientras que los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, ya que están orientados internamente. Algunos ejemplos de instrumentos son los sistemas numéricos, la escritura, las notas musicales, el lenguaje oral, etc. Para Vygotsky, *el lenguaje* es sin duda uno de los signos principales, ya que tiene un papel fundamental en el proceso de aculturación de los hombres y en el desarrollo de funciones psicológicas superiores. El paradigma sociocultural propone que dentro del desarrollo ontogenético, el lenguaje es utilizado con fines comunicativos sociales

para entender el medio que rodea al sujeto e influir en los demás y en uno mismo por medio de la internalización (Hernández, 1998), proceso que se explicara más adelante.

El análisis del planteamiento dialéctico-contextual propuesto por Vygotsky puede ser resumido en las palabras de Hernández (1998):

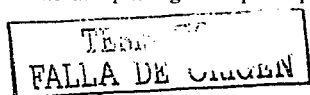
El sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia (p. 220). La participación del niño en escenarios y en actividades socioculturales organizadas, con la intervención y el apoyo de los otros más aculturados, le permite apropiarse activamente de los distintos instrumentos físicos y psicológicos que en dicho contexto sociocultural se consideran valiosos (p. 226).

## ***B. Ley de la doble formación***

Para Vygotsky las relaciones sociales se anticipan genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones, por lo que la estructura del funcionamiento interpsicológico causa impacto en la estructura del funcionamiento intrapsicológico. De esta manera, Wertsch (1988) establece que el desarrollo interpsicológico implica posteriormente un desarrollo en el plano intrapsicológico.

La relación entre estas dos estructuras se presenta en el desarrollo cultural del niño, donde primero aparece una función dentro del plano social (entre las personas), de manera interpsicológica y después se incorpora al plano intrapsicológico del niño, generando así funciones psicológicas superiores; en donde el individuo actúa conscientemente, realiza procesos de autorregulación y utiliza los signos como mediadores (Wertsch, 1988).

El estudio de la transición de la influencia social externa a una influencia social interna, es conocido actualmente como la Ley de la doble formación. Esta Ley propone que los individuos aprenden de la conexión entre los dos planos de funcionamiento y no sólo mediante la participación en el funcionamiento interpsicológico. Supone que toda función



psicológica aparece dos veces en dos dimensiones distintas: primero aparece en el plano social interindividual o interpsicológico y posteriormente se presenta en el plano intraindividual o intrapsicológico. En este proceso de transición se da una reconstrucción cualitativamente diferente entre lo intrapsicológico y lo interpsicológico, debido a que se producen cambios estructurales y funcionales (Hernández, 1998).

Dentro de la Ley de la doble formación, las propiedades de los procesos sociales son básicos para entender el funcionamiento interno de un individuo. Por esta razón es necesario tener conocimiento de los precursores interpsicológicos que influyen en los individuos, entre los que destacan la internalización y la zona de desarrollo próximo, y así poder analizar las funciones psicológicas superiores en el plano intrapsicológico (Wertsch, 1988).

## Internalización

El proceso de internalización es una actividad reconstructiva que se lleva a cabo a partir de una realidad externa (Hernández, 1998). Para que el fenómeno de internalización se presente es necesario que el niño se relacione activa y adecuadamente con el medio; además de que su relación con los objetos sea mediatizada por las relaciones con otros (Gárate, 1994).

De acuerdo con Vygotsky, la internalización está presente en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Aquí resulta importante considerar que dentro del proceso de transición un cambio en el funcionamiento interpsicológico implica a su vez un cambio en el nivel intrapsicológico. Esto no significa que los procesos psicológicos superiores internalizados sean una copia exacta de los procesos externos; sino que los procesos psicológicos internos son resultado de la interacción que el individuo establece con los grupos sociales que le rodean. La internalización es un proceso de control sobre las formas de signos externos, ya que el individuo transforma algo no social en algo con significado dentro de un contexto social; es una reconstrucción interna de una operación externa (Wertsch, 1988).

Vygotsky (1978) planteó que el proceso de internalización estaba formado por una serie de transformaciones. Una de ellas es que la actividad externa se reconstruye y comienza a presentarse internamente. Otra es que el proceso interpersonal se transforma en uno intrapersonal, además de que la transformación es resultado de una serie de sucesos evolutivos, es decir, "el proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente" (Vygotsky, 1978, p. 94).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

La relación entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico, la transición de uno a otro, y la intervención del tutor (que apoya, favorece y asienta las habilidades del niño durante el proceso de internalización), fueron manejados por Vygotsky junto con el concepto de Zona de desarrollo próximo.

### Zona de desarrollo próximo

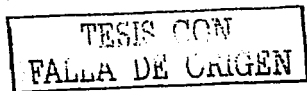
La afirmación de que el aprendizaje infantil comienza cuando el niño ingresa a la escuela resulta falsa, debido a que todo aprendizaje escolar tiene conocimientos previos provenientes de la etapa preescolar del niño. Cuando el niño no asiste a la escuela también aprende, debido a que asimila, comprende y se relaciona con el mundo que lo rodea. La diferencia entre el aprendizaje escolar y el aprendizaje previo a la escuela es que en el primero el aprendizaje se presenta de manera sistemática y en el segundo no (Vygotsky 1978).

Es importante mencionar que el aprendizaje escolar se equipara al desarrollo del niño, pero aún así se deben de determinar los niveles evolutivos necesarios para describir las relaciones reales del proceso evolutivo. Estos niveles se determinan a través de la Zona de desarrollo próximo (ZDP). Vygotsky formuló este concepto con la finalidad de ordenar el problema existente en la psicología de la educación. Este problema se debía a que algunos investigadores estudiaban cómo el niño llega a ser lo que es, mientras que otros intentaban definir cómo el niño puede llegar a ser lo que aún no es (Wertsch, 1988).

Para Vygotsky la ZDP es "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1978 p. 133).

El nivel real representa el nivel de desarrollo alcanzado de las funciones mentales de un niño. Este nivel de desarrollo en el que se encuentre el individuo surge de ciclos evolutivos previos; define funciones que ya han madurado. El nivel real es un indicador de la capacidad mental del niño para realizar actividades por sí solo, mostrando el desarrollo mental retrospectivamente (Vygotsky 1978).

En cambio el nivel de desarrollo potencial indica las funciones que no han madurado y que se encuentran en proceso de maduración, por lo que caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. El nivel próximo considera los procesos que están en formación, que comienzan a madurar y a desarrollarse. Este nivel muestra lo que el niño es capaz de hacer con la ayuda de otros (Vygotsky 1978).



Las situaciones de apoyo creadas por los adultos son conocidas con el nombre de Participación guiada o tutelaje cognoscitivo (Rogoff, 1993).

### *C. Tutelaje cognoscitivo*

El Tutelaje cognoscitivo o participación guiada es una ayuda brindada por el adulto (facilitador, tutor, guía o experto) que pretende que el niño aplique las habilidades y conocimientos que posee en un nivel de competencia mayor, es decir, la guía proporcionada por el adulto debe de motivar al aprendiz a que participe en tareas que van más allá de sus propias habilidades, para que adquieran capacidades que les permitan resolver los problemas por sí mismos. Para lograr esto, es necesario que el tutor seleccione y organice las actividades y materiales que considera apropiados para la edad e interés del niño. Además se sugiere subdividir la tarea en submetas, ya que de esta manera se le brinda al aprendiz un apoyo y una estructura que facilita el manejo de la tarea. Esta subdivisión de la tarea no implica la descomposición en pasos, sino una estructuración que integra diversos aspectos de la tarea, adecuándose a su vez al nivel de desarrollo del niño (Rogoff, 1993).

En el proceso de tutelaje cognoscitivo, tanto el guía como el aprendiz tienen autocontrol de sus estados de conocimiento. El adulto sabe que en el desarrollo de la actividad es necesario que conozca las respuestas del aprendiz. En el caso del niño, este sabe del dominio de la información del adulto, por lo que acepta la ayuda del experto (Mercer, 1997).

Dentro de la participación guiada es importante considerar que la elección de las actividades necesita de la cooperación del tutelado, por lo que el niño puede en cierto grado, seleccionar las actividades que le agradan y apartarse de aquellas que no le resulten atractivas, además de poder elegir a sus compañeros, pues estará trabajando con diversas relaciones sociales centradas en actividades culturales compartidas (Rogoff, 1993).

El tutelaje cognoscitivo como forma instruccional emplea diversas estrategias, entre las que se encuentran modelamiento, instrucciones verbales, preguntas, reflexión, explicaciones y andamiaje.

El andamiaje es una estrategia que permite la construcción del conocimiento a través de la interacción experto-novato dentro de un contexto específico en la solución de una tarea determinada (Rojas-Drummond y cols., 1998). El andamiaje busca lograr una competencia individual en el niño, es decir, que el niño sea capaz de dirigir sus procesos y actividades de

manera más autorregulada. Para esto es necesario que el adulto transfiera gradualmente el control de la tarea al niño. La ayuda del tutor debe desvanecerse de acuerdo a la manera en que el niño va adquiriendo responsabilidad en la tarea. En un principio el adulto puede modelar la manera de abordar la situación y conforme el aprendiz va generando estrategias similares a las modeladas, el apoyo brindado por el tutor disminuye gradualmente (Rogoff, 1993).

Para que el tutelaje cognoscitivo brindado por un experto logre que el aprendiz internalice los saberes culturales, es necesario que entre el tutor y el alumno haya un alto grado de intersubjetividad, proceso que se explica a continuación.

### Intersubjetividad

Dentro de la ZIDP, la participación guiada delimita la interacción entre los interlocutores (adulto-niño) a la situación en la cual se representan o definen los objetos y sucesos del contexto determinado. La situación delimitada es la misma tanto para el adulto como para el niño, pues ambos tienen acceso a los mismos objetos y sucesos. A pesar de esto, los interlocutores no se ubican necesariamente en la misma situación, pues puede presentarse el caso de que ambos definan a los objetos y eventos de forma diferente. De manera contraria, cuando los interlocutores se comunican y definen la situación con una perspectiva semejante establecen cierto grado de intersubjetividad. La intersubjetividad se presenta cuando los interlocutores comparten algún aspecto de la situación (Wertsch, 1988).

Para que la intersubjetividad se haga presente en la interacción de los interlocutores, es necesario que alguno de ellos descarte su creencia y considere la existencia de otra, adoptando un punto de vista que contrasta con el originalmente planteado. El cambio de perspectiva se lleva a cabo cuando el problema o la situación no se comprenden completamente, generando que el individuo considere la existencia de otras perspectivas que pueden a su vez, presentar ventajas o inconvenientes (Rogoff, 1993).

Cuando la intersubjetividad no está presente o simplemente no se presenta en su totalidad, el adulto debe buscar la forma de comunicarse con el niño para que éste participe y pueda definir la situación de acuerdo con lo que se intenta manejar. En este caso los interlocutores crean una *negociación* que les permita establecer la intersubjetividad (Wertsch, 1988).

Los interlocutores pueden percatarse de que en la interacción hay problemas de comprensión a través del discurso y mediante información y conducta no verbal del otro. El

grado de comprensión mutua o intersubjetividad es explorado por ambos interlocutores de diversas maneras. El tutor explorará la comprensión del niño con ayuda de las respuestas orales, expresiones faciales y conductas del mismo; mientras que el aprendiz solicitará y delimitará el tipo de ayuda brindada por el adulto mediante la realización de preguntas, emisión de respuestas y mostrando interés o aburrimiento en la tarea (Rogoff, 1993).

La intersubjetividad puede presentarse en diferentes niveles, pues al iniciar un contexto comunicativo el adulto y el niño pueden tener perspectivas opuestas de la misma situación, presentar cierta cantidad de conocimiento en común, interpretar vagamente lo que se transmite en la situación de habla o coincidir en mayor grado en la interpretación de los objetos y sucesos de la situación (Wertsch, 1988).

La intersubjetividad puede identificarse reconociendo los puntos de acuerdo entre el adulto y el niño, puntos que pueden encontrarse en la *transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico*.

### Transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico

Retomando que en el concepto de la Ley de la doble formación hay una transición de la influencia social externa a una influencia social interna, éste apartado analizará el papel que juega el adulto (facilitador) dentro del plano social en la transición del funcionamiento.

La sensibilidad del adulto para comprender el desarrollo de las habilidades del niño en una situación concreta junto con los intentos del niño por conseguir un nivel de competencia mayor, facilitan la transferencia del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico y seden paulatinamente (en función de la capacidad del aprendiz), responsabilidad en el control de la tarea (Rogoff, 1993).

Para que un niño desarrolle una competencia individual ante una tarea, es necesario que haya *mediación*. En la mediación el adulto influye en la conducta del aprendiz a través del lenguaje y signos, para que de esta manera, el niño se apropie de los signos y llegue a controlar su conducta interna (Gárate 1994).

A través del estudio de la mediación por medio del lenguaje y signos, dentro de la interacción adulto-niño, Wertsch (1988) estableció *cuatro niveles* de intersubjetividad presentes en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico.



En el *primer nivel* el niño tiene una definición de la situación totalmente diferente de la del adulto lo cual obstaculiza la comunicación y dificulta que el niño comprenda apropiadamente la expresión oral del adulto, por lo que el proceso de transición se limita.

En el *segundo nivel* de intersubjetividad la interacción adulto-niño no es tan limitada, pues aquí los interlocutores comparten conocimiento básico de los objetos y sucesos de la situación. Este nivel de intersubjetividad permite que el niño participe con éxito en la tarea pero aún así, el niño no comprende en su totalidad la perspectiva del adulto, por lo que aun se presentan problemas de comunicación.

El *tercer nivel* de intersubjetividad muestra una comprensión entre los interlocutores, la cual permite que el niño infiera correctamente las acciones del adulto. Aquí no es necesario que el adulto especifique las instrucciones, ya que el niño puede realizar la tarea independientemente y con poca ayuda del adulto, momento en que la transición comienza a tomar fuerza.

El *último nivel* de intersubjetividad se presenta cuando el niño se responsabiliza de las acciones que realiza ante una tarea. Aquí el niño comprende la definición de la situación presentada por el adulto, lo que hace innecesaria la presencia de producciones reguladoras, permitiendo así un funcionamiento independiente en el niño, presentando un alto grado de transición interpsicológica a intrapsicológica (Wertsch, 1988).

Para que el adulto fomente correctamente la competencia individual del niño, presente en el cuarto nivel de intersubjetividad, es necesario que conozca los mecanismos semióticos presentes en la transición. Estos mecanismos específicos aportan información acerca de cómo y por qué el niño se incorpora al pensamiento de la cultura redefiniendo la situación de acuerdo con la definición presentada por el adulto. Wertsch (1988) propone dos mecanismos semióticos, *la perspectiva referencial y la abreviación*.

- La *Perspectiva referencial* es un mecanismo utilizado en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, y Wertsch (1988) lo define como "la perspectiva o punto de vista utilizado por el hablante para identificar un referente" (p. 178). Tanto la conducta del niño como la del adulto implican el uso de la referencia, pues para expresar su perspectiva de la situación deben de ser capaces de dirigir la atención del otro hacia un objeto específico.

El uso de la perspectiva referencial refleja la relación entre el funcionamiento inter e intrapsicológico. Cuando un interlocutor cambia su perspectiva referencial a otra está indicando un intento por establecer un nivel de funcionamiento interpsicológico. Para esto, también es necesario que se especifique la representación intrapsicológica del interlocutor con relación a la situación (Wertsch, 1988). La perspectiva referencial es un mecanismo que lleva al niño a pensar de modo diferente, debido a que su expresión oral cambia.

El interlocutor puede utilizar diferentes tipos de expresiones referenciales en la situación de habla con respecto a la perspectiva referencial. Para realizar esto, el hablante puede utilizar expresiones que minimicen o maximicen la cantidad de información de la perspectiva en la que se están apoyando (Wertsch, 1988).

De aquellos mecanismos que permiten a los interlocutores identificar un referente minimizando la información se encuentran los *deicticos*, los cuales se utilizan suponiendo que el referente es conocido por los interlocutores, por lo cual no aportan gran cantidad de información sobre el modo de percibir el objeto. Ejemplos de expresiones deicticas son aquél, este, esos, allí, etc. Este tipo de expresiones referenciales pueden o no ser acompañadas por conducta no verbal.

Otra manera de minimizar la información es la *expresión referencial común*, mecanismo que se refiere a un objeto con un nombre en común para una comunidad. Este mecanismo identifica la función de un objeto conocida por la mayoría de un grupo social, por lo que el uso de una expresión referencial común no presenta gran cantidad de información relevante, pues la información que utiliza es redundante (Wertsch, 1988).

De los mecanismos que maximizan la cantidad de información presentada se encuentra la *expresión referencial informativa del contexto*. Esta expresión referencial presenta información acerca de cómo el hablante percibe al referente de manera explícita, ya que es posible que el oyente desconozca el referente. En el contexto comunicativo, el hablante categoriza el referente (pues no sólo lo señala o nombra), con la finalidad de que el oyente comprenda la definición de la situación sin que la información le resulte obvia (Wertsch, 1988).

- La Abreviación es otro mecanismo utilizado en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Wertsch (1988) define a la abreviación como "la reducción de la representación lingüística explícita, expuesta en toda su extensión" (p. 185). A diferencia de las expresiones no abreviadas, utilizadas cuando el oyente comparte pocos aspectos de la definición de la situación; la abreviación se utiliza con un alto grado de intersubjetividad, ya

que el oyente comprende abreviaturas sin necesidad de que el discurso sea explícito o venga acompañado de detalles, por lo que la redundancia de la información es mínima.

Con una directiva abreviada el adulto utiliza lo que Wertsch (1988) denominó desafío semiótico. Este autor plantea que el desafío semiótico utiliza signos que fomentan en el niño la búsqueda e identificación de sucesos implícitos dentro de la tarea, lo cual permitirá que el niño desarrolle paulatinamente una competencia individual.

Con el desafío semiótico, a través del ajuste de la información redundante, el adulto puede averiguar qué tanto el niño ha desarrollado una competencia individual, así como determinar el tipo de ayuda que debe proporcionar. En dado caso que el adulto no consiga que el niño comprenda la tarea, puede cambiar las abreviaturas por directivas no abreviadas.

Dentro de la participación guiada, el desafío semiótico también puede presentarse mediante el planteamiento de preguntas por parte del tutor, pues las respuestas emitidas por el aprendiz deben de ayudar en el progreso del desarrollo del mismo. Al realizar preguntas, el tutor debe de proporcionar apoyo para que el niño emita la respuesta y asegurarse de que el aprendiz reconozca de qué forma la respuesta ayuda a resolver la tarea (Rogoff, 1993).

### **Técnicas utilizadas en la transmisión del conocimiento**

De acuerdo con las bases de la Teoría sociocultural y con las características del Tutelaje cognoscitivo, resulta evidente que dentro de la Transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, la interacción adulto-niño implica un intercambio lingüístico. Este intercambio representa un papel importante dentro del aula, ya que el lenguaje funciona como un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rojas-Drummond, Mercado, Ewber y Huerta, 1998). Los diferentes tipos de conversación que establece el tutor en la transmisión del conocimiento, fueron denominados por Mercer (1997) como técnicas. Para este autor, las técnicas son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta educativa y su uso puede variar en cantidad y calidad. Los profesores utilizan las técnicas de lenguaje para generar un conocimiento compartido con sus aprendices.

Debido a que los tutores no necesariamente hacen uso conciente de las técnicas y a que estas se presentan dentro de un contexto particular, no pueden ser evaluadas sin tener conocimiento de la situación en la que son utilizadas. En el caso de que las técnicas llegaran a ser analizadas fuera del contexto, se perdería información del lenguaje como forma social de pensamiento (Mercer, 1997).

Mercer (1997) propuso que durante el uso de las técnicas para guiar el conocimiento, los tutores utilizan la conversación para obtener información sobre el conocimiento del aprendiz, dar respuestas y describir las experiencias dentro del aula. Estos tres casos se presentan a continuación:

#### **A) Obtener conocimiento relevante de los estudiantes**

Esta técnica permite que el tutor tenga alguna idea de que es lo que el estudiante sabe y comprende, además de conocer qué tipo de información todavía no es dominada por el alumno. Para lograr esto, el guía realiza preguntas. En ocasiones, los alumnos no dan respuesta alguna a las cuestiones realizadas, y es aquí donde el tutor puede dar la respuesta directamente o proporcionar pistas (visuales o verbales), para que el aprendiz logre construir el conocimiento. De esta manera el alumno participa activamente en el intercambio lingüístico, el monólogo del profesor desaparece y conforme el intercambio tutor-aprendiz crece, es posible la presencia de intercambios con IRF (iniciación, respuesta, feedback). Los IRF están compuestos de tres partes, una Iniciación del tutor, seguida de una Respuesta del aprendiz que presenta un Feedback del tutor. Con los IRF, las preguntas son parte de la enseñanza y no sólo se limitan a ser una valoración del conocimiento (Mercer, 1997).

En el análisis del uso de las preguntas para guiar la construcción del conocimiento, se deben de considerar los hechos presentes a lo largo de la interacción, además de considerar quienes son los interlocutores (Mercer, 1997).

Es importante tener en cuenta que la realización de preguntas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje no siempre se realiza con la finalidad de capturar información acerca del conocimiento de los alumnos, ya que en ocasiones el profesor formula preguntas como la siguiente: ¿por qué estás fuera de tu lugar?, las cuales están enfocadas a mantener el control de la conducta dentro de la clase (Mercer, 1997).

#### **B) Responder a lo que dicen los estudiantes**

Esta técnica es utilizada para brindar retroalimentación a los estudiantes y para que el profesor incorpore al discurso lo que los estudiantes dicen, generando así significados generalizados. Para lograr esto, el tutor puede utilizar diversas técnicas, entre las que se encuentran la confirmación, repetición, reformulación y elaboraciones (Mercer, 1997).

En la confirmación, el tutor afirma que la respuesta del alumno es correcta (ej. Sí, correcto). Cuando el tutor busca llamar la atención del grupo e indicar que la respuesta de un alumno es importante dentro de los significados construidos, utiliza la técnica de repetición. La

reformulación es un parafraseo de lo que un alumno ha dicho; en donde el tutor revisa y ordena el conocimiento difundido por el tutelado. En el momento en que el tutor extiende y/o explica el significado de la participación de un alumno al resto de la clase, el tutor está realizando una elaboración (Mercer, 1997).

Ante una respuesta incorrecta el tutor puede actuar de dos maneras; rechazando la información o simplemente ignorando la respuesta emitida (Mercer, 1997).

### **C) Describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes**

De acuerdo con Mercer (1997) las experiencias anteriores son bases para dar orden lógico a las experiencias siguientes. Es por esto que dentro de la educación la continuidad de la experiencia compartida resulta de gran importancia. Los tutores buscan el modo de establecer una continuidad que sea percibida por los aprendices y que a su vez represente una experiencia en común. Esto se realiza con la finalidad de utilizar la comprensión compartida y conjunta como base en las conversaciones y actividades posteriores (Mercer, 1997).

La recapitulación de conocimientos, actividades y lecciones anteriores es una técnica que permite establecer un conocimiento compartido. La recapitulación puede ser literal o reconstructiva. De esta última se debe tener cuidado en no hacer una reconstrucción muy imaginativa, procurando que salga del contexto y recuerdo de los aprendices.

La frase "nosotros", es utilizada por los tutores para mencionar una experiencia pasada que será de gran utilidad en la actividad presente (Mercer, 1997).

Basados en el Paradigma sociocultural Rojas-Drummond y cols. (1998) plantearon que para conocer el papel que desempeña el lenguaje en los procesos de transmisión y construcción del conocimiento, es necesario conocer la manera en que profesores y alumnos interactúan cotidianamente dentro del contexto escolar.

Para poder analizar la manera en que el lenguaje influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Rojas-Drummond y cols. (1998) diseñaron un Sistema de codificación para caracterizar la interacción maestro-alumno (Anexo 1). El Sistema de codificación se diseñó basado en la teoría sociocultural, en las técnicas propuestas por Mercer y en los datos del estudio realizado.

El instrumento está compuesto por Dimensiones y Actuaciones. Las Dimensiones están planteadas como un continuo de concepciones psicopedagógicas mantenidas por los maestros durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Cada dimensión se representa con las

Actuaciones de los profesores durante su interacción con los aprendices. Las Actuaciones son más específicas y se representan a un nivel psicológico-discursivo (Rojas-Drummond y cols. (1998).

Las dimensiones del instrumento son las siguientes:

- I. **Dimensión:** el aprendizaje como proceso individual vs el aprendizaje como proceso social y comunicativo.
- II. **Dimensión:** el conocimiento lo transmite el profesor o lo descubre el alumno en forma individual vs el conocimiento se construye conjuntamente en forma social o sociocognitiva.
- III. **Dimensión:** enseñar significa promover el aprendizaje de hechos vs el aprendizaje de estrategias para resolver problemas.
- IV. **Dimensión:** aprender es solamente responsabilidad del alumno vs el maestro puede conducir y facilitar el aprendizaje.
- V. **Dimensión:** adquirir conocimientos y habilidades específicas vs promover conocimientos y estrategias relevantes al dominio para una competencia estratégica y autorregulada.

Debido a las características del Sistema de codificación realizado por Rojas-Drummond y cols. (1998), este resulta de gran utilidad en la presente investigación. Por lo que se ha considerado su uso en el análisis de datos correspondiente al papel del tutelaje cognoscitivo en la interacción de habilidades de comprensión y producción de cuentos, hecho que se profundiza en el apartado de Método.

## **D. *Aprendizaje cooperativo***

La posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo. Dentro de una institución escolar, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, se convierten en los elementos básicos que permiten entender los procesos de construcción de un conocimiento que es compartido (Díaz-Barriga y Hernández, 1998).

Dentro de una situación *individualista*, el alcance de los objetivos no establece ninguna correlación entre los participantes, ya que cada individuo busca su propio bienestar y para esto no considera la presencia o intervención de los otros participantes (Ovejero, 1990). Algunos individuos prefieren el trabajo individual, sobre el trabajo en equipo, pues se les dificulta expresar sus ideas ante otras personas, además de que piensan que el trabajo en colaboración implica mayor cantidad de esfuerzo y conflictos (Rogoff, 1993).

En una situación social *competitiva* las metas de los participantes mantienen una correlación negativa entre las consecuencias de sus objetivos, es decir, el individuo alcanza su objetivo sólo si los otros no alcanzan el suyo (Ovejero, 1990).

Como se puede observar, ya sea en el trabajo individual o en competencia, los individuos trabajan sus materiales o textos ignorando a los demás, provocando que la comunicación entre compañeros de clase sea desestimada y castigada, por lo que en estas situaciones no se genera ningún tipo de trabajo en conjunto (Ovejero, 1990).

De manera contraria al trabajo individual o competitivo, surge la propuesta de trabajar cooperativamente. La situación social cooperativa en actividades académicas hace que los individuos establezcan metas que son benéficas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando así maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros (Ovejero, 1990). Los alumnos construyen significados como consecuencia de la interacción que establecen con sus compañeros. La comprensión de una tarea no se alcanza pasivamente, sino que un individuo logra comprender el problema gracias a las explicaciones, respuestas y justificaciones de sus compañeros (Mercer, 1997). Los iguales se motivan entre sí, la presencia de un compañero facilita que el otro individuo tenga una actitud abierta hacia la tarea y tome la iniciativa de colaborar (Rogoff, 1993). "El simple hecho de tener un compañero es una ayuda para poder obtener mejores resultados en la resolución de problemas." (Rogoff, 1993 p. 233).

Dentro de una situación social cooperativa es importante considerar que hay aprendizajes que tienen más posibilidad de ocurrir si los aprendices trabajan juntos sin presencia de un adulto, es decir, la discusión es más abierta y prolongada cuando se trabaja entre pares sin la presencia del tutor (Mercer, 1997).

Este tipo de trabajo en conjunto es conocido como *Aprendizaje cooperativo*, el cual implica una relación entre iguales, en donde las decisiones se toman en conjunto y los diferentes puntos de vista de los miembros del grupo son considerados (Rogoff, 1993). El aprendizaje cooperativo es una situación social en donde las metas de los individuos separados

van tan unidas que existe una correlación positiva entre los logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo. El equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo han entendido y completado la actividad con éxito (Ovejero, 1990).

El aprendizaje de una tarea o conocimiento nuevo se facilita cuando existe la colaboración entre iguales. La comprensión individual es de mejor calidad cuando se trabaja en interacción que cuando se trabaja individualmente o en interacciones no cooperativas. Cuando se trabaja en equipo, existe la posibilidad de que el niño se relacione con alguien que sea más capaz en el dominio de los instrumentos, el cual representaría una función similar a la del adulto en la ZDP, proporcionando cierto beneficio en el desarrollo de los participantes (Rogoff, 1993). Esto no quiere decir, que alguno de los participantes tome el papel formal del profesor, sino que se realiza un proceso de aprendizaje con asistencia, aunque en ocasiones el trabajar con alguien más capaz puede ser un impedimento para la persona menos capaz (Mercer, 1997).

De acuerdo con Johnson y Johnson (1994) dentro del ambiente escolar, el aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos: formales, informales y base. Los grupos formales funcionan de una hora a varias semanas de clase, aquí los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes. Los grupos informales, en cambio, trabajan durante pocos minutos o hasta una hora durante la clase; la actividad de estos grupos se caracteriza generalmente por establecer un intercambio de tres a cinco minutos entre los alumnos. Los grupos de base son funcionales a largo plazo y son heterogéneos, la ayuda y apoyo que se establece entre los integrantes del grupo tiene la finalidad de generar en todos un buen rendimiento escolar.

La interacción entre iguales implica una resolución de problemas conjunta y la presencia de intersubjetividad, los cuales se apoyan en la *discusión*, ya que ésta se convierte en un medio para llegar a la comprensión compartida. En el aprendizaje cooperativo la discusión es considerada un intercambio social de pensamiento en el que se busca tener una solución colectiva ante los diversos puntos de vista que adoptan los individuos, es decir, la discusión es el intento de mezclar distintas formas de comprensión hasta lograr algo colectivamente válido. La validez del resultado de la discusión varía de un grupo social a otro, ya que el producto de la discusión está sujeto a los puntos de vista y expresiones de los miembros de un grupo (Rogoff, 1993).



La discusión entre iguales promueve el uso del lenguaje y el progreso en el pensamiento de los individuos, pues implica la presencia de justificaciones, que al ser rechazadas por los miembros del grupo motivan a los individuos a buscar nuevos criterios para poder expresar su opinión de forma más convincente. La presencia de justificaciones provoca un conflicto cognitivo al que no se llegaría en caso de trabajar individualmente, ya que juzgar nuestro trabajo es más fácil desde el punto de vista de otro que desde el propio, es decir, a través de los conflictos cognitivos o diferencias en los puntos de vista de los miembros del equipo, se impulsa el desarrollo cognitivo de los participantes (Rogoff, 1993). Los conflictos cognitivos y la comprensión de la situación presentan mejoras cuando se debe de explicar algo a un compañero del grupo que necesita ayuda para su comprensión (Mercer, 1997).

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (1998) el aprendizaje cooperativo tiene como componentes esenciales los siguientes:

- **Interdependencia positiva.-** existe cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos y que deben coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea.
- **Interacción promocional cara a cara.-** los efectos de la interacción social y el intercambio verbal entre los compañeros no pueden ser logrados mediante sustitutos no verbales. A través de la interacción social se dan aspectos como la posibilidad de ayudar y asistir a los demás, influir en los razonamientos y conclusiones del grupo, ofrecer modelamiento social y recompensas interpersonales.
- **Valoración personal, responsabilidad personal.-** en un grupo se requiere de una evaluación del avance personal, la cual va hacia el individuo y su grupo. De esta manera, el grupo puede conocer quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás.

Otras variables que podrían ser consideradas parte del aprendizaje cooperativo son lo que Ovejero (1990), denominó *aspectos grupales y cohesión grupal*. Estas variables no forman parte directa del aprendizaje cooperativo, pero para los propósitos de esta investigación resulta relevante tener información general acerca de la interacción dentro de un grupo de trabajo.

- **Aspectos grupales**

En la estructura de un grupo, cada miembro ocupa una posición y se espera de él que lleve a cabo determinadas funciones en el grupo asociadas al rol social que ocupa. Por esta razón el ambiente de un grupo está influido directamente por el efecto de reunión, el cual se refiere a la atmósfera emocional que prevalece durante un encuentro con el grupo y que lo caracteriza de forma permanente como cordial o frío, amigable u hostil, tenso o relajado, atento o descortés, etc. (Ovejero, 1990).

Por otra parte el grupo establece unas reglas, las llamadas "normas sociales", que indican cuál es la conducta aceptable para el grupo en cada momento o circunstancia, de tal forma que el miembro del grupo que no siga las normas sociales asociadas al rol que desempeña será objeto de fuertes presiones por parte de los otros miembros del grupo para que cumpla tales normas (Ovejero, 1990).

- **Cohesión grupal**

Cuando los miembros de diferentes grupos entran en contacto suelen ser frecuentes la hostilidad, el conflicto y el rechazo mutuo, y su solución ha sido difícil de enfrentar debido a la complejidad de las situaciones de la vida real. La institución escolar es el lugar donde se reflejan y se manifiestan con mayor fuerza todos los conflictos intergrupales existentes en la sociedad, y por otra parte, es en la escuela donde los niños deben ser educados para hacer posible la solución de esos conflictos intergrupales.

Algunos autores plantean que para entender la segregación social es necesario entender la segregación escolar, cuáles fueron los factores que la crearon y qué fuerzas la mantienen (Ovejero, 1990).

En comparación con los grupos de escasa cohesión, los grupos con un elevado grado de cohesión llevan a cabo mayor interacción social, más interacciones positivas (cordialidad, cooperación, democracia, etc.), ejercen mayor influencia sobre sus miembros, son más eficaces para la obtención de los objetivos que ellos mismos se fijan, y la satisfacción de sus miembros es superior. Ovejero (1990) ha condensado las diferencias entre una cohesión alta y una cohesión baja en cinco puntos:

1. Los miembros de grupos con elevada cohesión se comunican entre sí en mayor medida que los miembros de grupos con poca cohesión.
2. La pauta de interacción y su contenido tienen una orientación más positiva en los grupos con alto grado de cohesión que en los de poca cohesión.

3. Los grupos con cohesión elevada ejercen sobre sus miembros más influencia que los grupos con poca cohesión.
4. Los miembros de grupos con cohesión elevada se suelen sentir más satisfechos que los miembros de grupos con poca cohesión.
5. Los grupos con alta cohesión son más eficaces que los grupos con poca cohesión en el logro de sus respectivos objetivos.

### Efectos escolares del aprendizaje cooperativo

A menudo se critica el trabajo en grupo por ser poco eficaz, ya que puede ocurrir que los estudiantes de menor capacidad dejen la tarea grupal para que la hagan los más capaces o que los más capaces se esfuercen menos, o de manera contraria que se responsabilicen de todas las explicaciones y elaboraciones. Pero aún así, diversas investigaciones han encontrado que el *trabajo en equipo cooperativo* tiene efecto en el *rendimiento académico* de los participantes, así como en las *relaciones socioafectivas* que se establecen entre ellos. Es decir, el aprendizaje cooperativo es eficaz para variables escolares (ejercicios, prácticas, tareas, exámenes, etc.) tanto en tareas cognitivas como en no cognitivas, así como en actividades sociales (atracción interpersonal, apoyo social) o no sociales (motivación intrínseca, autoestima).

Para maximizar los efectos positivos del aprendizaje cooperativo se necesita que los profesores estén realmente motivados para utilizar las técnicas de este tipo de aprendizaje; y que los métodos utilizados posean ciertos requisitos mínimos como: interacción cara a cara, interdependencia positiva, responsabilidad individual y utilización de habilidades interpersonales y grupales (Díaz-Barriga y Hernández, 1998).

Las condiciones propuestas por Díaz-Barriga y Hernández (1998) para que una actividad grupal produzca mayores beneficios que una actividad individual son las siguientes:

- Los profesores deben estructurar claramente una interdependencia positiva entre los estudiantes que componen el grupo de aprendizaje.
- Los estudiantes deben implicarse en interacciones positivas y cara a cara mientras completan sus tareas, interacciones que incluyen asistencia, ayuda y apoyo mutuo. Existen procesos cognitivos y dinámicas interpersonales que ocurren sólo cuando los estudiantes se explican unos a otros su razonamiento, lo cual incluye explicar oralmente cómo solucionar problemas, discutir la naturaleza de los conceptos que están siendo aprendidos, enseñar a

los compañeros los propios conocimientos y conectar el aprendizaje actual con el aprendizaje pasado.

- Los profesores deben asegurarse de que todos los estudiantes sean individualmente responsables en la ejecución de las tareas y de facilitar el aprendizaje de sus compañeros. Los estudiantes deben saber que no pueden aprovecharse del trabajo de los otros. Las vías normales para estructurar la responsabilidad individual incluyen exámenes individuales a cada estudiante. Los estudiantes tienen que jugar un papel activo en la solución de los problemas y no simplemente observar cómo lo hacen el profesor o los compañeros.
- Los estudiantes deben aprender y utilizar las habilidades interpersonales y grupales requeridas. Los grupos de aprendizaje no son productivos sin que sus miembros tengan esas habilidades cooperativas. A muchos estudiantes nunca se les han exigido habilidades para colaborar en situaciones de aprendizaje y no las poseen. Esas habilidades cooperativas incluyen el liderazgo, toma de decisiones, comunicación, manejo o administración de conflictos, etc.
- Los profesores deben asegurarse de que los grupos de aprendizaje se impliquen en un procesamiento grupal periódico y regular. Ese procesamiento grupal consiste en pensamientos metacognitivos sobre cómo está funcionando el grupo.

Implementar el aprendizaje cooperativo implica un proceso estructurado, pero muy complejo y que no resulta fácil. Lleva largo tiempo convertirse en un experto en este campo. Para ello, el tutor puede empezar utilizando el aprendizaje cooperativo sólo con una lección o asignatura, para que cuando sienta que domina la técnica podrá irla aplicando a otras lecciones o a otras asignaturas (Díaz-Barriga y Hernández 1998).

## **E. Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje**

Para Vygotsky y por lo tanto para el Paradigma sociocultural, las relaciones entre Psicología y Educación son de influencia mutua. El autor usa una forma integrada para relacionar el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura. Es por esto que la Teoría sociocultural tiene diversas implicaciones educativas dentro de una situación escolarizada, lo cual resulta de interés para esta investigación. Por esta razón se analizarán brevemente las siguientes dimensiones del ámbito educativo-escolar: *metas de la educación*,

*concepción de la enseñanza, estrategias de enseñanza, concepción del maestro, concepción del aprendizaje, concepción del alumno y concepción de la evaluación* (Hernández, 1998).

- **Metas de la educación.-** Las metas de la educación dentro de la Teoría sociocultural se presentan en función de lo que la cultura determina como valioso y relevante (saberes y prácticas culturales) para transmitirlo a generaciones posteriores.
- **Concepción de la enseñanza.-** Dentro del paradigma sociocultural la escuela es concebida como institución fundamental en la promoción de aprendizajes específicos y del desarrollo general de cada alumno, lo cual permite el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. La enseñanza tiene una base lingüística y racional que traslada al educando de los niveles inferiores de conocimiento a los superiores, a través del apoyo de un docente dentro de un contexto cultural. Dicho apoyo corresponde a la participación guiada o tutelaje cognoscitivo.
- **Estrategias de enseñanza.-** Las estrategias y técnicas de enseñanza propuestas por la Teoría sociocultural, se fundamentan en las Zonas de desarrollo próximo. La participación guiada o tutelaje cognoscitivo es un proceso que no debe de ser olvidado; pues abarca el uso de varias estrategias como: modelamiento, moldeamiento, instrucciones verbales, andamiaje, planteamiento de preguntas, reflexión metacognitiva, promoción de autonomía y autorregulación, mediación del contexto y explicaciones del profesor, entre otras.
- **Concepción del maestro.-** El profesor es un agente cultural que representa a un experto que orienta, guía y mediatiza los saberes culturales que el alumno debe aprender. El papel del profesor, al inicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe ser dentro de una relación asimétrica por medio del andamiaje. El andamiaje debe de *ajustarse* a las necesidades del aprendiz y también debe de ser *transitorio o temporal*, es decir, el facilitador reduce su participación y ayuda de forma progresiva conforme los alumnos internalicen el conocimiento. El andamiaje del profesor debe de ser *explícito y tematizable*, ya que el alumno debe tomar conciencia de que su aprendizaje esta influenciado por una ayuda y que por lo tanto es producto de una colaboración.
- **Concepción del aprendizaje.-** El aprendizaje forma una *unidad* con el desarrollo. El nivel de desarrollo del aprendiz está íntimamente relacionado con lo que se puede aprender, y a su vez el aprendizaje influye también en el proceso de desarrollo. El aprendizaje es resultado de la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico por medio de la

participación guiada, y por esto debe centrarse en las conductas y conocimientos en proceso de cambio, considerando el contexto sociocultural determinado.

- **Concepción del alumno.-** El aprendiz es un ente social que reconstruye el conocimiento con Ley de la doble formación. El aprendiz utiliza los procesos de construcción personal y los procesos auténticos de co-construcción en colaboración con otros. El aprendiz es un ser activo que no solo es capaz de resolver problemas, sino que también puede planteárselos.

- **Concepción de la evaluación.-** La perspectiva sociocultural se centra en una evaluación dinámica, aquí se evalúan los productos y los procesos en desarrollo. Esta evaluación se lleva a cabo en una situación interactiva entre el evaluador o guía, el examinado o aprendiz y la tarea, evaluando de esta manera los productos del nivel de desarrollo real de los niños y el nivel de desarrollo potencial, además de valorar el potencial de aprendizaje de los niños (Hernández, 1998).

## F. Autorregulación

El estudio de la metacognición ha revelado que este concepto incluye dos procesos centrales. El primer proceso es el tener conocimiento y conciencia sobre los propios procesos cognoscitivos; mientras que el segundo componente son las actividades utilizadas para regular estos procesos. Las actividades que regulan los procesos son conocidas con el nombre de control ejecutivo o autorregulación (Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre, 1992).

El proceso de *autorregulación* es "el manejo y control que un individuo ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para resolver problemas y/o para lograr alguna meta" (Rojas-Drummond, Gómez, Peón, Márquez, Olmos, y Vélez, p.13, 1999).

Para que un individuo regule y alcance a tener control sobre sus procesos y actividades debe aplicar estrategias en diferentes momentos del proceso de solución de problemas para revisar si su ejecución es efectiva y adecuada. Las estrategias que generalmente se aplican son las siguientes: definir una meta, planear estrategias específicas para alcanzar la meta, aplicar las estrategias, supervisar y evaluar las estrategias utilizadas, y finalmente tomar medidas correctivas en caso de que las estrategias no hayan funcionado adecuadamente (Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre, 1992).

Las estrategias utilizadas en el proceso de autorregulación pueden ser de dos tipos, *específicas y generales* (Tabla 1.), pero debido a sus características estas estrategias son

complementarias. Las *estrategias específicas* son muy útiles en la solución de problemas, pero tienen poca transferencia; en cambio, las *estrategias generales* no son suficientes por sí mismas en la solución de problemas, pero son fácilmente transferibles, debido a que participan directamente en la secuenciación de habilidades subordinadas (Rojas-Drummond y cols., 1992).

Las estrategias generales y específicas tienen un patrón de desarrollo que no es general, ya que se establece de acuerdo al contexto, demandas de la tarea y establecimiento de metas, en las que se encuentre el sujeto (Rojas-Drummond y cols., 1992). En este caso en particular, el proceso de autorregulación se enfocará en la comprensión y producción de la lengua escrita.

En el procesamiento discursivo, las estrategias del proceso de autorregulación son generalmente utilizadas por lectores y escritores competentes de la siguiente manera: las estrategias generales se utilizan en la solución de problemas; mientras que las estrategias específicas las aplican en actividades comunicativas particulares (Rojas-Drummond y cols., 1999). El uso de las estrategias generales y específicas en la comprensión de textos escritos se ilustra más ampliamente en la Tabla 1.

**Estrategias de autorregulación**

| Estrategias generales de solución de problemas                                                                                                                                                                                                                                   | Estrategias específicas de comprensión de textos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis de la(s) meta (s)</li> <li>2. Planeación de estrategias específicas para el logro de las metas</li> <li>3. Aplicación de las estrategias específicas</li> <li>4. Supervisión general y toma de medidas correctivas</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estrategias de coherencia local</li> <li>2. Estrategias para detectar la superestructura del texto</li> <li>3. Macroestrategias para la coherencia global</li> <li>4. estrategias de activación y uso de conocimientos</li> <li>5. (Otras) Estrategias de elaboración</li> <li>6. Estrategias pragmáticas, socioculturales, etc.</li> </ol> |

**Tabla 1.** Tomado de Rojas-Drummond y cols., 1992.

Estudios enfocados en la promoción de estrategias generales y específicas de autorregulación en alumnos de educación primaria (Rojas-Drummond y cols. 1992) demostraron que la aplicación de estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos escritos se desarrolla en los últimos años de primaria. Estos investigadores también encontraron que existe una relación entre el uso de la autorregulación y el rendimiento escolar

de los niños, ya que los estudiantes con bajo rendimiento mostraron deficiencias en la aplicación de estrategias autorregulatorias.

## G. Tipos de habla

Las diferencias entre grupos sociales no sólo están presentes en la diversidad de conocimientos, costumbres e ideales, sino que también se presentan en el uso de la conversación. Las diferencias en las conversaciones pueden presentarse incluso dentro de una misma sociedad (Mercer, 1997).

La diversidad de conversaciones que puede presentarse mientras un equipo de iguales trabaja en la solución de una tarea es muy grande, sin embargo, es posible que entre ellas existan aspectos en común. En la mayoría de las conversaciones, los participantes tratan de establecer una comprensión compartida, en donde es frecuente que alguien asuma la autoridad intelectual. Las conversaciones también tienen como elemento común el uso del lenguaje como herramienta para la construcción del conocimiento; además de que dentro de una conversación, los miembros del equipo, buscan obtener algún tipo de aprendizaje (Mercer, 1997).

Dentro de la educación escolar, la conversación entre alumnos no ha sido promovida. En la educación tradicional se da mucho valor al trabajo individual, mientras que las actividades cooperativas son escasas, y cuando estas se presentan, no necesariamente hay colaboración entre los integrantes del equipo. La falta de cooperación y la escasa conversación entre los miembros de un grupo, pueden deberse a que los profesores de manera cotidiana demuestran poco valor a las actividades cooperativas, indicando a los alumnos que al hablar dejan de trabajar, y que si hablan entre ellos el trabajo tiene poca importancia (Mercer, 1997).

Dentro del aula la discusión debe presentar ideas explícitas y justificaciones, por lo que los miembros del grupo deben de compartir la idea de que la discusión es un medio para lograr la meta a alcanzar. Pero para que esto se presente es necesario enseñar a los aprendices a colaborar y compartir ideas al momento de trabajar juntos en la solución de problemas, pues son raros los casos en que los alumnos saben cuál es la mejor manera para trabajar cooperativamente dentro del salón de clases (Rojas-Drummond y cols. 2000).

Para la enseñanza del trabajo cooperativo y la discusión a seguir, es importante considerar que la actividad debe de estar diseñada con la finalidad de promover la cooperación



y no la competencia, además de que los miembros del equipo deben de comprender y compartir la meta a alcanzar (Mercer, 1997).

Diversas investigaciones han demostrado que no todos los tipos de conversación y colaboración son de utilidad en un contexto educativo, pues puede darse el caso de que los aprendices estén realizando una actividad conjunta, pero que el tipo y/o calidad de la conversación que llevan a cabo no sea la adecuada.

A través de diversas investigaciones realizadas, Mercer (1997) plantea tres tipos de conversación presentes en el trabajo en equipo en un contexto educativo. Estos tipos de conversación son el *habla disputacional*, *acumulativa* y *exploratoria*.

- **Habla Disputacional.**— A pesar de que este tipo de conversación presenta puntos de encuentro (afirmaciones o refutaciones), los miembros del equipo están en desacuerdo y sus ideas no presentan argumentación. En este tipo de habla los miembros del equipo confrontan a sus compañeros y atacan más a la persona que a las opiniones que da. Las decisiones se toman individualmente, estableciendo de esta manera una relación competitiva.

Cuando se presenta un argumento elaborado y este no se acompaña de un punto de encuentro, la discusión no puede considerarse habla exploratoria y se establece dentro del habla disputacional.

- **Habla Acumulativa.**— En la conversación acumulativa se construye un conocimiento común mediante la acumulación de ideas, repeticiones, confirmaciones y elaboraciones que difícilmente se justifican. Los integrantes establecen una relación de solidaridad y confianza, la identidad y unidad del equipo son muy importantes por lo que se busca conservar la amistad y no confrontar las opiniones de cada miembro. En este tipo de habla se construye positivamente pero no se realizan críticas sobre el discurso del otro.

- **Habla Exploratoria.**— En este tipo de conversación “el conocimiento se justifica más abiertamente y el razonamiento es más visible en la conversación” (Mercer, 1997, p. 116). En el habla exploratoria hay disposición y orientación del grupo a buscar y presentar distintas perspectivas. El razonamiento se hace explícito ante los otros, las ideas son criticadas de manera constructiva, los puntos poco claros se justifican y se busca un acuerdo conjunto.

El habla exploratoria es el tipo de discusión que se busca promover en actividades cooperativas dentro de un contexto educativo, ya que este tipo de conversación promueve que las ideas se presenten de manera más clara y explícita, y también permite que los miembros del grupo razonen y construyan el conocimiento conjuntamente.

Para que la discusión de los miembros de un grupo gire alrededor del uso del habla exploratoria, se deben de seguir ciertas "Reglas básicas" (Rojas-Drummond, 2002 y Mercer, 1997), las cuales se exponen a continuación:

**Reglas básicas**

1. Tomar turnos al hablar.
2. Compartir la información a todos los miembros del equipo.
3. Respetar las opiniones de todos los miembros del equipo.
4. Justificar las sugerencias, opiniones y afirmaciones.
5. Pedir justificaciones cuando resulte necesario.
6. Establecer acuerdos para establecer decisiones.
7. Asumir colectivamente la responsabilidad de las decisiones tomadas

Con la finalidad de hacer más preciso el estudio del tipo de habla, se destacaron dos formas de habla exploratoria, la incipiente y la elaborada (Rojas-Drummond, S. y Wegerif, R., 2001).

- **Habla exploratoria incipiente.**- En la discusión se presenta un argumento rudimentario (déficiente) el cual recibe un punto de encuentro asistemático y sin apoyo argumentativo. A lo largo de la discusión no se mantiene el intento de explorar el discurso; además de que se puede o no dar el consenso.
- **Habla exploratoria elaborada.**- Cuando se presenta una perspectiva argumentada se acompaña de un punto de encuentro sostenido en donde se crea un reto con un argumento, el cual se responde con un contra-argumento. A lo largo de la discusión se establece una negociación y búsqueda de acuerdos.

Mercer (1997) propone que para poder describir y evaluar las conversaciones que suceden en una actividad cooperativa dentro del aula, es necesario que los tipos de habla se incorporen a un análisis con tres niveles.

El primer nivel de análisis es el *lingüístico*, en donde se examina la conversación como *texto hablado*. En este nivel se observan los actos de habla (refutaciones, afirmaciones, explicaciones), cómo se construyen y qué temas discuten.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El segundo nivel es el *psicológico*, en donde se analiza la conversación como pensamiento y acción. Aquí se analiza el uso de las reglas básicas y la relación comunicativa que se establece a lo largo de la discusión.

Por último tenemos el nivel *cultural*; este nivel se considera importante, ya que los sujetos tienen identidades sociales que influyen en el discurso y el razonamiento que presentan. El contexto cultural no solo influye en los individuos, sino que también promueve saberes culturales en las instituciones educativas (Mercer, 1997).

Posterior a la revisión de los conceptos y principios básicos de la Teoría sociocultural, la cual es la base del procedimiento realizado en la presente investigación, es necesario el estudio de las estrategias de comprensión y composición de textos, específicamente del cuento. Por lo que a continuación se presenta información acerca de dichos procesos lingüísticos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## IV. Comprensión y Composición de cuentos

Para poder sistematizar y diseñar esta investigación, en donde se pretende apoyar el proceso de alfabetización funcional en niños de cuarto de primaria, es necesario contar con información precisa acerca de la comprensión y producción de textos, para posteriormente realizar un estudio específico desde una perspectiva sociocultural de la comprensión y producción de cuentos.

Actualmente han tomado fuerza las teorías que sostienen que el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura durante la niñez media es un proceso complejo que surge de la interacción, donde existe gran influencia de la cultura y de la sociedad, es decir, el contexto sociocultural participa en la alfabetización de los niños (Craig, 1997).

### *A. Comprensión lectora*

La Psicolingüística y la Psicología cognitiva se ocupan de estudiar cómo los hablantes son capaces de entender los textos que leen y de extraer, almacenar y volver a reproducir la información.

Los niveles de procesamiento de información al leer, están presentes cuando el sistema cognitivo identifica las letras, realiza la transformación a sonidos que forman palabras, produce el significado de una frase cuyo conjunto permite dar sentido global al texto y finalmente realiza inferencias. Estos procesos son muy rápidos e inconscientes, se integran e interactúan para generar como producto final la comprensión del texto, es decir, la construcción del significado global del texto (Vega, Carreiras, Guriérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990).

La participación de ciertos procesos psicológicos en la comprensión de textos, ha creado la existencia de varias posturas teóricas en cuanto a lo que es la comprensión. Algunos teóricos proponen a la comprensión como un producto, por lo que la memoria a largo plazo es la determinante del éxito alcanzado por el lector. De manera contraria, hay teóricos que afirman que la comprensión es un proceso que se presenta mientras se lee y donde sólo participa la memoria inmediata. Del debate, Proceso versus Producto, surge una propuesta que comparte ambos enfoques y propone a la comprensión como producto y como proceso, afirmando que la memoria superior es un derivado de la comprensión profunda de un texto (Johnston, 1989).

Esta última propuesta menciona que para que la lectura sea comprendida no es suficiente que las palabras y las frases aisladas sean comprendidas, sino que es necesario que el lector procese el contenido de las frases de un texto, además de dar a estas un significado coherente. Si el lector no establece las relaciones de coherencia entre las frases, debido a que el texto no las explicita o porque el lector no cuenta con los recursos cognitivos, la comprensión resulta limitada o simplemente no se presenta.

Los contenidos del texto pueden estar relacionados a través de diversos tipos de coherencia que al ser utilizados por el lector ayudan a determinar la comprensión del sentido general del texto. La *coherencia referencial* es la relación más elemental y se presenta cuando las frases del texto comparten ideas comunes; sin embargo, semánticamente es una relación muy débil debido a que se puede construir un texto con coherencia referencial sin presentar un sentido global (Gárate, 1994).

La comprensión de textos no sólo se asocia con los diferentes tipos de relaciones de coherencia que puede establecer el sujeto, ya que la comprensión también requiere que el lector active su conocimiento del mundo. La conjunción de las características del texto y su coherencia con la participación del lector indica que la comprensión es la construcción de una representación mental en la memoria, una interpretación donde el significado es construido (Gárate, 1994). Es decir, la comprensión es un proceso que emplea claves del autor y el conocimiento previo que el lector posee para abstraer el significado del texto, lo cual muestra la existencia de una inferencia a todos los niveles a medida que el sujeto construye el significado del texto (Johnston, 1989).

## Teoría sobre las estrategias del discurso

Las teorías que se encargan de explicar el proceso de comprensión incluyen al menos dos niveles de representación del texto, un nivel que representa los sucesos del texto y un nivel que abstrae el sentido más global del texto.

- Representación proposicional del texto

Este tipo de representación mental es resultado de los conocimientos previos del lector y de las características de la estructura del texto.

Van Dijk y Kintsch (1983) proponen que el lector crea un modelo de la situación o una representación del significado de un texto con la construcción de una microestructura (texto

base), la cual es una lista de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos. Posteriormente ya no se consideran las conexiones entre oraciones aisladas y sus proposiciones, sino que se construye una representación del significado global del texto, lo cual es conocido como macroestructura (Van Dijk, 1978).

Es importante señalar que una macroestructura no se diferencia formalmente de una microestructura, ya que ambas se componen de una serie de proposiciones, por lo que se puede encontrar que la microestructura de un texto, puede ser considerada como macroestructura en otro texto.

Al tener conciencia de lo que representa una macroestructura, se hace necesario indicar explícitamente cuales son las estrategias que permiten las transformaciones semánticas, es decir, transformar una serie de proposiciones en una serie de proposiciones distintas. Estas estrategias reciben el nombre de macroestrategias y son la *supresión*, *generalización* y *construcción*, las cuales se encargan de reducir la información de la microestructura omitiendo la información redundante y manteniendo la relevante, elaboran nuevas proposiciones que deben mantener una implicación inmediata con las proposiciones dadas en el texto y así garantizan que la información resumida tiene la esencia del texto (Cárate, 1994).

Con la primer macroestrategia, la *supresión*, se omite la información de poca importancia y no esencial del texto, esto no quiere decir que la información en sí misma no sea relevante, sino que es secundaria para la interpretación global.

La *generalización*, segunda macroestrategia, omite componentes esenciales de un concepto pero sustituye una proposición por otra nueva, que generalmente es un supraordenado de la proposición eliminada, dando así un concepto compartido que define el conjunto abarcador; por ejemplo, silla, mesa, cama, sillón pueden, de acuerdo a la regla, englobarse y sustituirse por la palabra muebles.

En la tercer macroestrategia, *construcción*, la información no es omitida ni seleccionada, sino que se sustituye por una nueva información, lo cual indica que no es necesario que el concepto nuevo este presente en el texto. Con la construcción también se puede hablar de palabra u *oración temática*, la cual permite al lector extraer la idea principal del texto y a través de esta construir la macrointerpretación del texto, deducir la conexión de las proposiciones del texto y construir información más global. Un ejemplo claro de oración temática son los títulos de textos en periódicos (Van Dijk, 1978).

Cabe señalar que las macroestructuras no se obtienen solo a través de las macroestrategias, ya que los conocimientos específicos, las metas y la interacción de cada lector con el texto también son parte importante de la producción de la macroestructura de un texto.

El proceso de comprensión se aplica de igual forma independientemente del tipo de texto, pero las características de cada texto crean ciertas diferencias sutiles en la comprensión de los mismos, por lo que las macroestrategias pueden adecuar su uso a cada tipo de texto.

### Superestructuras

Los textos cuentan con una estructura semántica global, pero al mismo tiempo presentan una estructura esquemática global llamada *superestructura*, lo cual propicia la existencia de diferentes tipos de textos, es decir, los diferentes tipos de texto se diferencian no sólo por sus diferentes funciones comunicativas, sino que también influye el tipo de construcción de cada uno. La superestructura es un rasgo formal independiente de los contenidos semánticos de cada texto. Esto permite que se comunique el mismo suceso en diferentes formas textuales dependiendo del contexto comunicativo (Van Dijk, 1978).

Las superestructuras tienen un elemento en común con las macroestructuras, y es que ambas se definen a partir del texto en su conjunto y no con secuencias o frases aisladas del mismo.

La superestructura permite reconocer la estructura global y el orden de las partes del texto, esto último podría representar que la superestructura es un esquema al que el texto se adapta, facilitando al lector la identificación del tipo de texto.

De acuerdo a la macroestructura y a la intención comunicativa de un texto podemos distinguir entre diferentes tipos de superestructuras (Van Dijk, 1978), en esta ocasión nos enfocaremos a la estructura de textos narrativos (cuentos), ya que este será el marco principal de la investigación a realizar.

### Modelos mentales

De acuerdo con la teoría de los modelos mentales, el lector construye una representación situacional sobre el contenido del texto incluyendo la situación, personajes, sucesos, procesos, causas o intenciones descritas en el texto.

Dentro de la comprensión de textos escritos Van Dijk y Kintsch (1983) proponen que las estrategias específicas de la autorregulación ayudan a tener representaciones mentales, las cuales se pueden presentar en cuatro niveles:

- Nivel superficial.- en este nivel el lector analiza la secuencia de palabras y oraciones del texto.
- Nivel semántico.- aquí el lector extrae lo que considera que es la esencia de lo que el autor quiere transmitir, formando así la macroestructura del texto.
- Nivel situacional.- dentro de este nivel el lector toma la información del texto (implícita y explícita) y a partir de esta crea un modelo de la situación.
- Nivel contextual.- en este nivel el lector se representa un modelo del contexto comunicativo y social que le rodea.

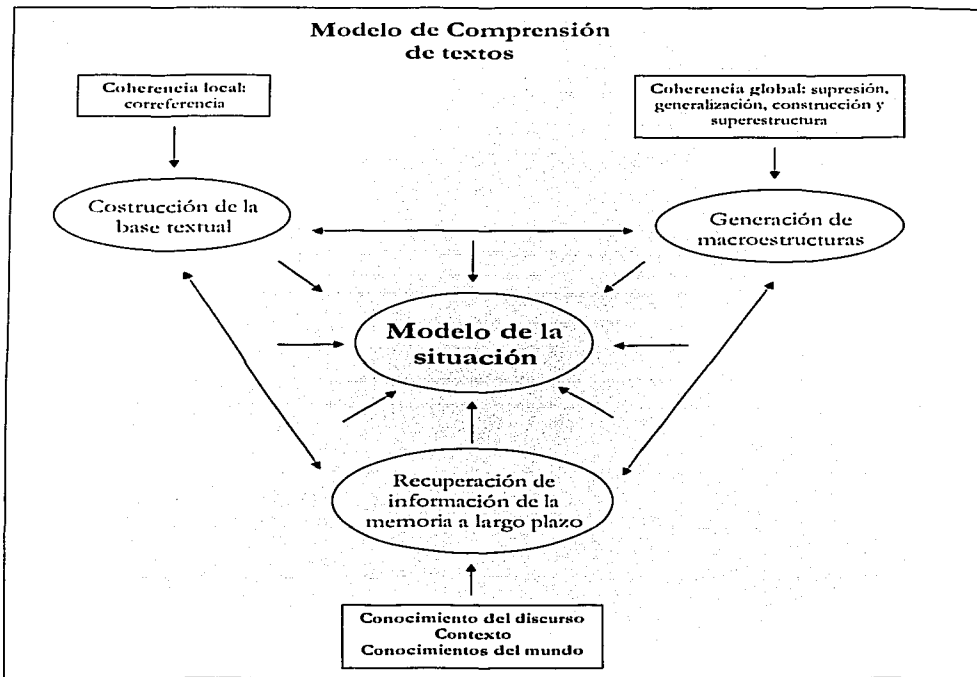
### **Representación situacional**

El modelo situacional juega un rol importante en el establecimiento de la coherencia local y global del texto, obteniendo las inferencias necesarias en el proceso de comprensión. Este modelo incorpora información de textos base previos respecto a situaciones similares, activaciones del conocimiento general de la memoria semántica y experiencias previas en la memoria episódica; estas últimas son representaciones cognitivas de acontecimientos, acciones y personas de la situación del texto (Van Dijk y Kintsch, 1983). La representación situacional se presenta cuando el relato que se está leyendo produce en el lector una escenificación mental de la experiencia. Lo que el sujeto se representa no es el texto sino el mundo al que se refiere el texto.

Este proceso de representación mental es dinámico, durante la lectura la representación es tosca y provisional en un principio, pero conforme la comprensión avanza el modelo se refina y se añaden detalles más específicos sobre los objetos, relaciones, personajes, etc., manteniendo en primer plano estos elementos, por lo que la activación del modelo mental permite que estos datos queden accesibles en la memoria del lector (Vega y cols., 1990). Dentro de esta representación es importante considerar que si el lector es incapaz de imaginar una situación en la cual hechos individuales tienen propiedades o relaciones indicadas por el texto, no hay comprensión, es decir, no basta con procesar las palabras y las frases, sino que es necesario sobrepasar las relaciones lingüísticas para poder establecer la referencia del texto (Vega y cols., 1990). Esto indica que la comprensión no se limita a la coherencia local y global, sino que también incluye un modelo situacional (Gárate, 1994).



De acuerdo a la Teoría sobre las estrategias del discurso, a las Superestructuras y a los Modelos mentales, se puede decir el lector construye un modelo situacional y así establece la comprensión del texto que ha leído, a través de la coherencia local y global del texto, y con el conocimiento de la superestructura del mismo. Este modelo de la comprensión de lectura se presenta a continuación (Esquema 1.)



Esquema 1. elaborado con base en Van Dijk y Kintsch (1983).

## **B. *Comprensión de cuentos***

### **¿Qué tipo de textos son los cuentos?**

La clasificación más básica de los textos es la que hace una diferencia entre textos expositivos y narrativos.

- **Textos expositivos**

Los textos expositivos presentan contenidos fijos asociados con conceptos, descripciones, argumentos, etc. Este tipo de textos informa, explica o persuade a través de describir sucesos relacionados lógicamente, describe propiedades, discusiones y manifiesta datos e ideas estáticas; por lo que no incluye indicadores espacio-temporales ni descripciones de acciones humanas.

La difusión de conocimientos es posible gracias a los textos expositivos, que pueden presentarse en libros de texto, artículos científicos, prensa, etc. Cuando el lector extrae las relaciones lógicas entre los elementos del texto y las utiliza para construir una representación de la estructura lógica, utiliza el proceso psicológico decisivo para la comprensión de textos expositivos (Gárate, 1994).

- **Textos narrativos**

Los textos narrativos tienen una superestructura que se acomoda a una ordenación temporal y/o causal por lo que se desarrollan en episodios encadenados presentando información dinámica relativa a acciones y acontecimientos (van Dijk, 1978), es decir, distribuyen las acciones de los personajes temporalmente y las conectan causalmente. El texto narrativo puede describir los sucesos en el orden en que ocurren o en otro tipo de orden (Gárate, 1994).

La descripción de hechos dinámicos es una característica fundamental de los textos narrativos. Los hechos dinámicos incluyen personajes, metas, intenciones, etc. y se centran principalmente en las acciones de personas, quedando en segundo plano las descripciones de objetos, circunstancias o lugares.

Los textos narrativos marcan que la macroestructura debe tener una parte donde exprese una complicación (problema) en una secuencia de acciones en las que deben de estar implicadas algunas personas, cuya reacción podría corresponder a una solución, positiva o negativa (Van Dijk, 1978).

Otra característica de los textos narrativos es que no siempre presentan la información completa y por lo tanto, el lector debe de completar los vacíos en la secuencia de sucesos. De esta manera el proceso psicológico más relevante en la comprensión de textos narrativos es la realización de inferencias, permitiendo así tener una representación coherente del texto (Gárate, 1994).

Por sus características literarias, los *cuentos* pertenecen a los textos narrativos, ya que cuentan con un escenario y una secuencia de episodios desarrollados por personajes principales que se enfrentan a una problemática que deben solucionar; además de que utilizan frases metafóricas al momento de hacer descripciones (Gárate, 1994).

### Diferencias entre textos narrativos y expositivos

De acuerdo a las características de cada uno de los textos (narrativos y expositivos), se pueden establecer una lista de diferencias que permiten identificarlos y discriminarlos con mayor facilidad.

- a. Un texto narrativo tiene el objetivo de entretener y divertir al lector, mientras que un texto expositivo se limita a informar y difundir conocimiento.
- b. La información presentada en los textos expositivos es real y verdadera, mientras que en los textos narrativos la información es ficticia.
- c. El lenguaje utilizado en la narración se aproxima más al lenguaje cotidiano en comparación con el lenguaje utilizado en textos expositivos.
- d. La coherencia causal de los textos expositivos explica mecanismos, mientras que en una narración establece asociaciones entre acciones secuenciales.
- e. La coherencia motivacional es característica de los textos narrativos, ya que agrupa las acciones de los personajes enfocadas en una meta particular; coherencia que no se presenta en los textos expositivos.
- f. La información de un texto narrativo cuenta con un orden temporal, mientras que en un texto expositivo la información no presenta ningún orden cronológico, a excepción de los textos referentes a hechos históricos (Gárate, 1994).
- g. En los textos narrativos la construcción del significado se relaciona con el conocimiento previo del lector, implicando así procesos arriba-abajo; a diferencia de los textos

expositivos, donde la comprensión está controlada por la estructura proposicional y superficial del texto, generando un proceso abajo-arriba<sup>1</sup> (Johnston, 1989).

## Comprensión de cuentos

La comprensión de un texto no se obtiene de la simple elaboración de una representación mental del texto por parte del lector, pues dentro del proceso de comprensión, la coherencia global del texto también juega un papel importante en el proceso cognitivo. Algunas teorías desarrolladas en la última década explican los rasgos estructurales de los textos o de los mecanismos cognitivos de procesamiento estructural. En este caso se tratarán dos teorías, *la gramática de narraciones* y *los modelos mentales* (Vega y cols., 1990).

### • Gramática de narraciones

Un modelo que describe y explica cómo se construye la representación del texto es la *gramática de narraciones*. Este modelo está basado en la estructura del texto, propone que los diferentes tipos de textos pueden describirse con estructuras formales independientemente de su contenido específico. La gramática de narraciones plantea que las proposiciones de niveles jerárquicos más elevados de la estructura del texto son mejor recordadas que las de un nivel de jerarquía bajo y que el lector utiliza dichas estructuras en la comprensión del texto (Vega y cols., 1990).

Independientemente de que el lector reconozca o no la estructura del texto, el plan organizativo con que el autor distribuye la información en el texto afecta los procesos de recuperación, y por ende los de comprensión (Gárate, 1994).

Otro aspecto de la estructura textual inmerso en la representación mental es el uso de señalizaciones (títulos, palabras, clave, nexos, etc.), que son parte del texto que no añade ninguna información nueva, pero que señalan los aspectos de la estructura, del contenido y de la jerarquía de la información. El uso de las señalizaciones influye en la recuperación de información (Gárate, 1994).

De entre todas las gramáticas narrativas propuestas por diversos autores, se ha seleccionado la *Gramática de Thorndyke*, debido a que la estructura propuesta por este autor es sencilla, además de que enfoca cognitivamente la función de la superestructura en los procesos de comprensión y recuerdo de textos narrativos. Thorndyke manifiesta su interés por el

<sup>1</sup> En el proceso arriba-abajo las estructuras de conocimiento apropiadas ya existen y sólo se completan los detalles; mientras que en un proceso abajo-arriba el lector no cuenta con una estructura de conocimiento previo y por lo tanto utiliza más su conocimiento lingüístico y léxico (Johnston, 1989).

funcionamiento de la memoria, así como por el conocimiento que tienen los sujetos sobre la estructura prototípica de los cuentos ya que plantea que esta información permite explicar las organizaciones y reorganizaciones que el material de los cuentos sufre en la memoria. Esto resalta la importancia de la estructura del cuento, independiente de su contenido, en el recuerdo y comprensión del mismo (Gárate, 1994).

La Gramática de Thorndyke señala que los cuentos tienen varias partes conceptuales, y que en ocasiones los lectores deben inferirlas ya que no siempre están explícitas en todos los cuentos. Los componentes propuestos por esta gramática, cuentan con una estructura jerárquica y son cuatro: la Introducción, el Tema, la Trama y la Resolución (Gárate, 1994).

- **Introducción**

Presenta el marco espacial y temporal donde se desarrollará la acción y al mismo tiempo presenta los personajes principales del cuento.

- **Tema**

Es el tema central del cuento e incluye los objetivos y metas de los protagonistas. De la aplicación de reglas surgen dos componentes: la meta y el suceso.

- **Trama**

Compuesta por episodios, y de la aplicación de reglas se concluyen tres componentes: submeta, ejecución y resultado.

- **Resolución**

Presenta el resultado final del cuento con respecto al tema.

Las reglas gramaticales para cuentos simples propuestas por el autor se presentan de manera resumida en la Tabla 2.

Esta tabla muestra cual es la secuencia que presenta un cuento; lo primero que se debe de saber es que la historia tiene una secuencia de 4 elementos: *Introducción*, *Tema*, *Trama* y *Resolución*, mismas que cuentan con componentes específicos. En la *Introducción* se presentan el *personaje* (s), *lugar* (es) y el *espacio temporal*, a partir de esto se presenta la *meta* (objetivo del personaje), ésta en ocasiones va acompañada de un *suceso* (acción del personaje). La meta del personaje provoca que el sujeto se plantee una *submeta* que solucione el problema que se presenta en la meta, para lo cual realiza ciertas actividades (*ejecución*) que llevan a una *consecuencia* que no soluciona el problema. La consecuencia provoca en el personaje un *estado* afectivo-emotivo que puede llevar

a un nuevo *episodio*, y así hasta que se encuentra la *resolución* al problema, por lo que el personaje tiene el *estado emotivo deseado*.

| Reglas gramaticales para historias simples |                                                          |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 1. Historia                                | → Introducción → Tema → Trama → Resolución               |
| 2. Introducción                            | → Personajes + Lugares + Tiempo                          |
| 3. Tema                                    | → (suceso) * + Meta                                      |
| 4. Trama                                   | → Episodio *                                             |
| 5. Episodio                                | → Submeta + Ejecución * + Consecuencia<br>Suceso *       |
| 6. Ejecución                               | → Episodio<br>Suceso *                                   |
| 7. Consecuencia                            | → Estado<br>Suceso                                       |
| 8. Resolución                              | → Estado                                                 |
| 9. Submeta<br>Meta                         | → Estado deseado                                         |
| 10. Personajes<br>Lugares<br>Tiempo        | → Estado + Combinación de elementos en orden secuencial. |
| ( ) Elementos opcionales                   |                                                          |
| * Elementos que pueden ser repetidos       |                                                          |

Tabla 2. Tomado de Gárate, 1994.

De la Gramática propuesta por Thorndyke se deben destacar dos puntos:

1. Una Gramática es un estereotipo de la composición estructural de un cuento y de las interconexiones entre sus elementos.
2. Los componentes estructurales o categorías, no están ordenados en el sentido secuencial de un cuento típico, sino que se organizan jerárquicamente según la importancia de cada componente en la estructura general.

Es importante considerar que el establecimiento de la coherencia local, coherencia global y del conocimiento de la superestructura de un texto, así como el uso de macroestrategias permiten al lector construir un modelo situacional y así establecer una comprensión acerca de lo que ha leído (Rojas-Drummond y cols., 1999). El uso de estos procesos y estrategias permiten que se dé la comprensión de un texto narrativo.

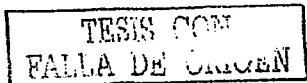
### C. *Composición de textos*

La investigación en el área de la comunicación escrita ha identificado diferencias en el uso de estrategias de composición en los procesos mentales inferiores y superiores, así como diferencias en el repertorio de estrategias utilizadas por novatos y expertos (Bereiter y Scardamalia, 1986). Este tipo de investigación ha asociado a los procesos mentales superiores con la expresión escrita dando como resultado la composición de un texto. El uso de estos procesos lleva al individuo hacia la competencia y la ejecución. La competencia parte de los procesos simples, pues es el conocimiento implícito de la lengua, el uso de las reglas gramaticales que son compartidas en una comunidad lingüística. En cambio, la ejecución es un conjunto de reglas de la lengua utilizado en diferentes situaciones y momentos reales (Cassany, 1988).

De acuerdo a sus características, la competencia puede correlacionar con el código escrito, que es un conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que los autores tienen almacenados en la memoria. Así mismo, la ejecución puede asociarse con la elaboración del texto, que es el conjunto de estrategias comunicativas que usan los autores (Cassany, 1988).

Los procesos mentales superiores, la competencia y la ejecución, son componentes que deben ser considerados dentro del proceso de expresión escrita, pues un individuo será considerado buen escritor, cuando sus textos reflejen tanto un buen uso del código escrito como una correcta aplicación de las estrategias de redacción. El uso de la gramática y el uso de estrategias de redacción lleva a crear una diferencia entre el *código escrito* y el *proceso de composición* (Cassany, 1988). La diferencia se establece a partir de los procesos mentales superiores utilizados (ya sean simples o complejos) y de acuerdo al estado de conciencia en el que se llevan a cabo.

El uso inconsciente del conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita ha recibido el nombre de *código escrito*; estos conocimientos pueden ser adquiridos por medio de la



lectura, memorización de información, estudio de reglas gramaticales, copia de fragmentos de textos, etc. Por otro lado, al hablar del desempeño conciente de acciones relacionadas con la aplicación de estrategias de producción de un texto escrito, se habla de un proceso de *composición o producción*.

A partir de las características y funciones del código escrito y de la composición, Cassany (1988) plantea que es posible clasificar a los escritores de acuerdo al tipo de deficiencias que presenten sus escritos. El autor se refiere a esta clasificación con el nombre de "Tipología de escritores" (Tabla 3), la cual establece cuatro tipos básicos de escritores a partir del análisis de la ausencia total o parcial de adquisición, ya sea en el código escrito (faltas de ortografía, de gramática, falta de coherencia, etc.), o en la composición del texto (ideas subdesarrolladas, palabras con significados no compartidos, estructuración poco ordenada, etc.).

**Tipología de escritores**

|                                              | E S C R I T O R |           |            |            |
|----------------------------------------------|-----------------|-----------|------------|------------|
|                                              | No iniciado     | Bloqueado | Sin código | Competente |
| <b>COMPETENCIA</b><br>Adquisición del código | X               | ✓         | X          | ✓          |
| <b>EJECUCIÓN</b><br>Procesos de composición  | X               | X         | ✓          | ✓          |

Tabla 3. Desarrollado por Cassany (1988, p. 20) a partir de ideas de Krashen.

De acuerdo a esta tipología los escritores quedan definidos de la siguiente manera:

#### **Escritor no iniciado**

Es el escritor que no tiene conocimientos del código escrito y que no utiliza procesos de producción; por lo que no es capaz de realizar una composición coherente, adecuada, lógica y con base a reglas gramaticales.

#### **Escritor bloqueado**

Dentro de esta clasificación se encuentran los individuos que han adquirido el código escrito, pero que cuentan con problemas notables al escribir, pues no han desarrollado las estrategias que les permiten utilizar los conocimientos que poseen de la lengua escrita. Los escritos de este tipo de escritores son muy particulares, ya que el escritor escribe tal como habla, no es capaz de corregir y rehacer lo que ha escrito; piensa que los textos escritos se generan, al igual que los textos orales, espontáneamente.



**Escritor sin código**

Es un caso poco frecuente, pues resulta extraño encontrar a un escritor con dominio de las estrategias de composición del texto, pero con deficiencias en el código escrito. Los individuos dentro de esta clasificación son, en la mayoría de los casos, personas que desarrollan estrategias de composición sin intervención del código, ya sea por medio de instrucción programada, por transferencia de habilidades de otros campos o por la práctica. Un buen ejemplo de un escritor sin código, se encuentra en aquellos sujetos que escriben en una segunda lengua.

**Escritor competente**

Individuo que actúa con éxito en situaciones de comunicación escrita, ya que utiliza satisfactoriamente el código escrito y además desarrolla procesos de composición eficientemente. Es un escritor capaz de producir notas, apuntes, resúmenes, dedicatorias, boletines, poemas y/o cuentos.

Para que un individuo pueda llegar a ser un escritor competente es necesario que se enfrente a los obstáculos que implica el realizar una composición escrita, pues el manejar adecuadamente el lenguaje oral, no es garantía de que el lenguaje escrito se utilice satisfactoriamente (Bereiter y Scardamalia, 1986).

**Estrategias del proceso de composición de textos**

Partiendo de la Tipología de escritores, se puede inferir que para que un individuo llegue a ser un escritor competente es necesario que tenga dominio tanto del código escrito como de los procesos de composición de textos. El llegar o no a ser un buen escritor está influido por el uso de determinadas estrategias del proceso de producción de textos. Cassany (1988) propone tres tipos de estrategias: Estrategias de composición, estrategias de apoyo y representaciones mentales del texto.

- **Estrategias de composición**

Estas estrategias preparan al individuo para que sea capaz de generar ideas, enriquecerlas, organizarlas, revisarlas y reelaborarlas. Este grupo de estrategias tienen un adecuado conocimiento del discurso. Con ellas se intenta fomentar en el escritor la toma de

conciencia de los lectores, planificar la manera en que se va a escribir, hacer correcciones y usar la recursividad (Bereiter y Scardamalia, 1986).

Las estrategias de composición promueven en el escritor la importancia de *tomar conciencia de los lectores*, es decir, considerar las características de la audiencia, ya que de esta manera el escritor se sitúa en un contexto específico para la comunicación escrita, ayudando a su vez, en la generación de ideas.

El realizar esquemas y tomar notas, son indicadores de que el escritor planifica la estructura del texto escrito. *La planificación* es una habilidad considerada dentro de las estrategias de composición.

*Releer, revisar y corregir*, son actividades que están entrelazadas. Aquel escritor que cuenta con estas estrategias de producción puede releer lo que ha escrito, comprobar si el texto cumple con el plan establecido, y de no ser así, puede realizar correcciones o cambios tanto de forma como de contenido. Este tipo de estrategias ejecutivas que guían el proceso de composición no están presentes en los escritores novatos (Bereiter y Scardamalia, 1986).

De las estrategias de composición, *la recursividad al escribir*, es el proceso que implica mayor nivel de dificultad, pues se requiere que el individuo sea flexible y autorregulado en su pensamiento. La recursividad implica que la estructura inicial o borrador se reformule conforme la aparición de nuevas ideas. En cambio, un proceso lineal mantiene la estructura planeada de principio a fin y sin ningún tipo de modificaciones (Cassany, 1988).

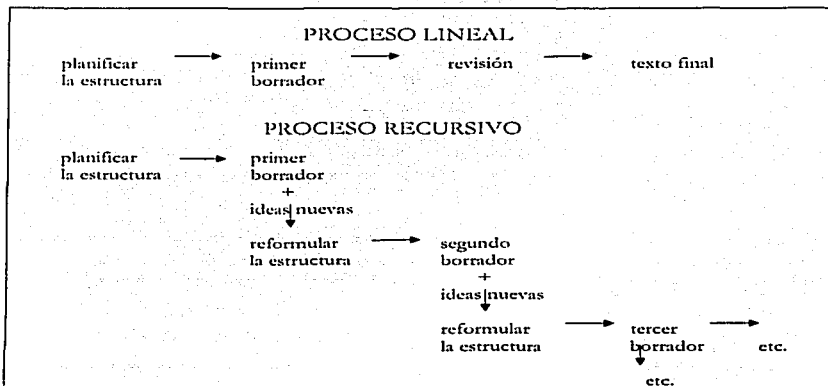
En el esquema 2 se pueden observar con mayor claridad las características de un proceso lineal y de un proceso recursivo.

- Estrategias de apoyo

Durante el proceso de composición el autor utiliza un conjunto de microhabilidades complementarias, las cuales son necesarias para la solución de deficiencias de conocimiento que se presentan durante el proceso de producción. Estas deficiencias están presentes debido a que un escritor no posee todo el conocimiento necesario para elaborar un escrito, en ocasiones presenta dudas ortográficas, no cuenta con ideas suficientes para incorporar al texto o simplemente no recuerda un dato concreto (fechas, nombres, lugares, etc.). Todo esto se debe al almacenamiento de la memoria, pues al ser limitado impide la presencia de todos los conocimientos existentes. Aún así el escritor debe tener un **conocimiento del contenido**, es decir debe de realizar una búsqueda en la memoria para localizar los conocimientos con los

que cuenta para cumplir el objetivo, y de esta manera ubicar aquellos que debe de adquirir externamente. El identificar los conocimientos y habilidades que se tienen para poder resolver un problema es un proceso difícil de realizar en los escritores novatos (Bereiter y Scardamalia, 1986).

### Esquemas del proceso lineal y del proceso recursivo



Esquema 2. Desarrollado por Cassany (1988).

Cassany (1988) ha clasificado las deficiencias presentes durante la composición en tres grupos: deficiencias gramaticales o léxicas, deficiencias textuales y deficiencias de contenido. Del mismo modo, el autor ha propuesto estrategias de apoyo para la solución de cada deficiencia.

#### Deficiencias gramaticales

Se refiere a las deficiencias que afectan la ortografía, la morfología y la sintaxis de un escrito. Para cubrirlas es recomendable hacer uso del código adquirido, donde es posible hacer un esfuerzo de recuerdo; en otros casos se puede escribir una misma palabra de diferentes formas y así identificar la opción correcta. El usar reglas aprendidas también es una estrategia de apoyo en las deficiencias gramaticales. En este caso, el utilizar los conocimientos teóricos

sobre la lengua, es de gran utilidad en el proceso de expresión escrita. Como última opción de estrategia de apoyo para las deficiencias gramaticales se encuentra el consultar una fuente externa, como diccionarios, libros de gramática y vocabulario, etc.

### **Deficiencias textuales**

Estas deficiencias provocan efectos negativos en la coherencia, cohesión, adecuación y disposición en el espacio de un texto escrito. Una deficiencia textual se hace presente cuando el escritor está trabajando un tipo de texto que no conoce con profundidad y que además no ha leído habitualmente; ya que es imposible intentar recuperar información que nunca ha sido adquirida.

Para este tipo de problema, se ha propuesto sólo una estrategia de apoyo, la consulta de una fuente externa. Con esta estrategia el escritor es capaz de buscar ejemplos en textos reales ya escritos similares al que quiere producir.

Los formularios, muestrarios y recopilaciones de modelos de textos, son algunos materiales que pueden ser utilizados para corregir una deficiencia textual.

### **Deficiencias de contenido**

Estas deficiencias se presentan en el contenido que se está escribiendo. Comúnmente el autor utiliza todos los conocimientos que tiene del tema, pero es posible que en algún momento no se recuerde un dato, un nombre o un ejemplo, o que se tenga pocas ideas sobre el tema que está siendo escrito. En estos casos el autor puede consultar una fuente externa, ya sea un libro especializado, una enciclopedia, un manual, etc.

### **• Representaciones mentales del texto**

Como se ha mencionado anteriormente, la planificación, el análisis del discurso y del contenido texto son de vital importancia en el proceso de composición; pero estos no son suficientes, ya que la **representación mental de los textos** que utiliza un escritor para poder realizar sus propios escritos es parte esencial de este proceso (Bereiter y Scardamalia, 1986). Los procesos mentales superiores intervienen en la representación mental del texto, en donde un escritor competente hace uso de esquemas y resúmenes (Cassany, 1988).

### **Esquemas**

Los esquemas son representaciones de la jerarquía de la información contenida en un texto, facilitando así la comprensión y recuerdo de los contenidos de lo que se ha leído. Diversas investigaciones han demostrado que los lectores hábiles representan jerárquicamente la estructura del texto, mientras que los lectores deficientes tienen ciertas limitantes y

deficiencias en la identificación de jerarquías de la información pues representan linealmente la estructura del texto, dificultando la comprensión de la información.

### Resúmenes

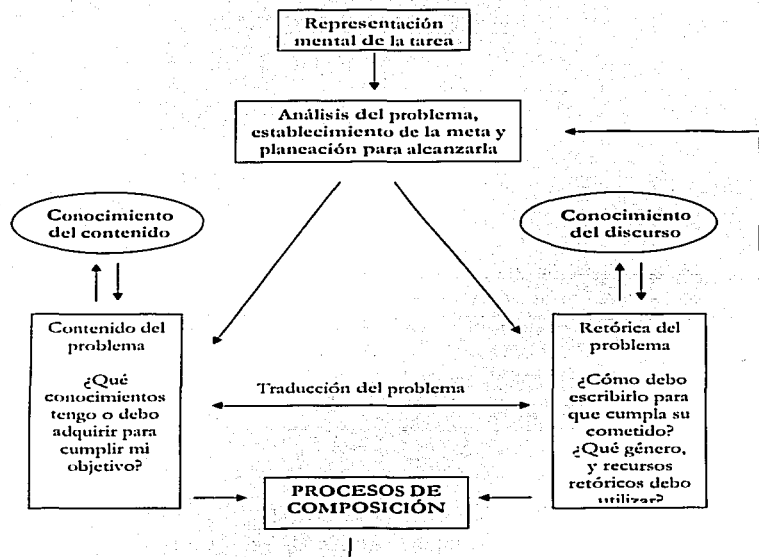
Un resumen incluye información relevante del texto original de forma sintética. Si el lector tiene la sensibilidad de identificar la información importante del texto es considerado un lector hábil. En la realización del resumen los buenos lectores se concentran en sus propósitos y en la información que marca el autor en la estructura del texto. En cambio, los lectores deficientes se centran en las descripciones y en los detalles visuales de la información, acumulando información irrelevante y poco necesaria para llegar a comprender el texto. Este tipo de lectores presentan problemas para detectar los marcadores estructurales del texto y seleccionan la información que se avoca a sus intereses o conocimientos personales, manifestando problemas de comprensión (Cassany, 1988).

A partir del estudio de las estrategias de composición, estrategias de apoyo y representaciones mentales del texto, Bereiter y Scardamalia (1986), diseñaron un Modelo de composición escrita el cual se muestra en el esquema 3.

Las teorías revisadas en este capítulo indican que para que un individuo llegue a ser un lector y/o escritor competente es necesario que aplique adecuadamente las macroestrategias, la superestructura y que tenga conocimiento del contenido y del discurso del texto con el que va a trabajar.

Considerando que el aprendizaje de estas estrategias puede darse en diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje y tomando en cuenta que uno de los objetivos principales de esta investigación busca analizar la influencia del Aprendizaje cooperativo y del Tutoraje cognoscitivo en la adquisición e internalización de estas estrategias (específicamente del cuento), es necesario ahondar en un contexto de enseñanza-aprendizaje que incorpore la Teoría sociocultural y la enseñanza de estas estrategias. Por este motivo el siguiente capítulo presenta una innovación educativa en donde se promueven habilidades sociales, cognitivas y psicolingüísticas dentro de un contexto socio-construccionista. Este proyecto recibe el nombre de "Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento" (CACSC) y forma parte importante del presente estudio, ya que la investigación realizada se llevó a cabo durante la intervención de este programa dentro de una comunidad escolar.

### Modelo de composición escrita



Esquema 3. Desarrollado por Bereiter y Scardamalia (1986).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## V. Proyecto CACSC

### A. *Estructura general del Proyecto CACSC*

En el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología de la UNAM, se trabaja una propuesta educativa denominada "Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento" (CACSC), la cual cuenta con fundamentos teóricos y metodológicos provenientes de la corriente sociocultural. Este proyecto tiene como base el programa de 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.

El objetivo del Proyecto CACSC es el desarrollar habilidades sociales, cognoscitivas y psicolingüísticas en alumnos de primaria, principalmente en los grados de cuarto, quinto y sexto. Se promueven a su vez diversas habilidades de solución de problemas, desarrollo del uso funcional de la lengua oral y escrita, así como la comprensión y producción de diversos tipos de textos.

Las actividades del proyecto están enmarcadas en un ambiente lúdico y significativo, tratando de involucrar a los niños con aquellas actividades propuestas por los adultos, las cuales persiguen el logro de ciertos objetivos académicos y de desarrollo. Estas actividades se balancean con las propuestas de los niños. Las diversas actividades del proyecto utilizan como herramientas computadoras, libros, programas educativos, juegos, etc. (Rojas, 2001).

Este programa está interesado en la interacción de los miembros de una comunidad de aprendizaje (alumnos e investigadores de la UNAM; investigadores de la UPN; maestros, padres de familia y alumnos de la institución escolar), promoviendo de esta manera el aprendizaje y desarrollo de todos los participantes de la comunidad, con fines de investigación básica y aplicada.

El Proyecto CACSC mantiene una relación directa entre la Universidad y la comunidad, ya que dentro de la investigación aplicada del proyecto se encuentran en contacto directo estudiantes e investigadores de la Facultad de Psicología con los miembros de la escuela primaria, ya sean estos alumnos, maestros, directivos o padres de familia.

La propuesta educativa ofrece a las escuelas primarias un ambiente rico en interacción y comunicación, aunado a un conjunto de materiales y procedimientos que facilitan la solución de problemas, 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 diversas actividades socio-instruccionales, resaltando la aplicación de tutelaje cognoscitivo, construcción social del conocimiento y fomento del aprendizaje cooperativo y de la reflexión metacognoscitiva. Estas actividades, al ser aplicadas complementariamente fuera del aula, pueden convertirse en una herramienta muy poderosa, capaz de producir resultados de largo alcance (Rojas, 2001).

## **B. *"La Quinta Dimensión"***

El Proyecto CACSC, se fundamenta en un programa educativo denominado "La Quinta Dimensión". Esta innovación educativa tiene como propósito desarrollar habilidades de solución de problemas, generar una alfabetización funcional y promover la construcción del conocimiento (Rojas-Drummond, 2001).

Para poder llevar a cabo la meta establecida, es necesario que el docente tenga una participación activa a lo largo de la implementación del programa, para lo cual es necesario brindar apoyo a los maestros participantes, con la finalidad de que el maestro pierda paulatinamente la dependencia de los miembros del proyecto, logrando que su participación dentro del programa y dentro del aula sea más independiente.

En un nivel operativo, el escenario en el que se lleva a cabo el programa, es un aula que consta de módulos octagonales. Los niños se distribuyen en equipos (generalmente de 3), y trabajan durante varias sesiones semanales de hora y media. De los materiales e instrumentos utilizados destaca la biblioteca y las computadoras. En la biblioteca los niños pueden consultar diversos portadores de texto. Las computadoras son herramientas que promueven la interacción entre los miembros de la Quinta Dimensión, y el desarrollo de diversas capacidades de solución de problemas.

La propuesta educativa esta envuelta en un ambiente lúdico-imaginario (denominado Mundo Mágico de Dorquidim) con el propósito de que los niños se involucren en las



actividades. Dichas actividades están organizadas en cinco módulos conocidos por los niños como "Laberintos", los cuales reciben este nombre pues se toman como metáfora del camino que recorre el niño en su trayecto de construcción del conocimiento (Rojas-Drummond, 2001).

Los Laberintos están enfocados a desarrollar una habilidad específica, ya sea en la colaboración o en el uso funcional de la lengua (Tabla 4).

### Estructura académica y mágica de la Quinta Dimensión

| Grado    | Laberinto                                                                           | Objetivo académico                                                     | Producto                        |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| 4º,5º,6º | Laberinto de Colaboración<br>"La cueva de Ost-Belegroth"                            | Habilidades de colaboración                                            | Cartas a Istari                 |
| 4º,5º,6º | Laberinto de Habilidades<br>psicolingüísticas básicas<br>"El desierto de Dorquidim" | Habilidades Psicolingüísticas<br>básicas                               | Resúmenes de<br>diversos textos |
| 4º       | Laberinto Literario<br>"El Río Fantástico Kuivie Fallas"                            | Comprensión y producción de<br>textos literarios                       | Libro de cuentos                |
| 5º       | Laberinto Argumentativo<br>"La ciudad de las<br>comunicaciones Gilangaril"          | Comprensión y producción de<br>textos argumentativos-<br>comunicativos | Boletín escolar                 |
| 6º       | Laberinto Expositivo<br>"La ciudad Amurallada Minas<br>Turquenter"                  | Comprensión y producción de<br>textos expositivos                      | Póster y<br>conferencias        |

Tabla 4. Desarrollado a partir del Documento base del Proyecto CACSC.

La presentación de los laberintos se realiza de acuerdo al grado en el que se encuentren los niños, ya sea cuarto, quinto o sexto. Los dos primeros laberintos (habilidades de colaboración y habilidades psicolingüísticas básicas), son comunes para todos los grados, mientras que los laberintos enfocados en habilidades psicolingüísticas avanzadas se presentan por grado, quedando cuarto grado en comprensión de textos literarios; quinto grado con textos comunicativos y sexto grado en textos expositivos (Rojas-Drummond, 2002).

A pesar de que cada una de los laberintos cuenta con objetivos y actividades específicas, la estructura general de estos es la misma independientemente del contenido. Por lo tanto, todas las sesiones se desarrollan bajo una misma secuencia, la cual consiste en una apertura, desarrollo de la actividad y cierre.

La apertura o inicio de las sesiones consiste principalmente en realizar modelaje de la habilidad que se pretende desarrollar, para que durante el desarrollo de la sesión los facilitadores colaboren para que los alumnos realicen satisfactoriamente la actividad asignada, a

través del tutelaje cognoscitivo y mediante la construcción del conocimiento. Al finalizar cada sesión se debe de llevar a cabo un cierre, el cual consiste en realizar preguntas que lleven a los alumnos hacia una metacognición de los procesos y habilidades específicas trabajadas en la sesión.

Debido a que los objetivos y las preguntas de la presente investigación se centran en la influencia del aprendizaje cooperativo y el tutelaje cognoscitivo en la adquisición de habilidades de comprensión y producción de cuentos en niños de 4º de primaria, se presentará la estructura general del los 3 Laberintos trabajados en 4º. En el Laberinto de colaboración se trabajan aspectos de aprendizaje cooperativo, mientras que los Laberintos de habilidades psicolingüísticas y Literario tienen como propósito académico desarrollar habilidades de comprensión y producción de textos, en donde el segundo se enfoca principalmente en cuentos.

A continuación se presenta la estructura general de los 3 Laberintos en los que se enfoca la presente investigación.

### **Laberinto de colaboración**

Este laberinto tiene como objetivo general el que los niños desarrollen habilidades de colaboración y uso del habla exploratoria como herramienta en el trabajo en equipo para la solución de diversas tareas, contando siempre con la guía de un experto. El laberinto de colaboración tiene como producto final una serie de "Cartas dirigidas a Istari", donde se pretende que los niños realicen una metacognición con la guía del facilitador, para que escriban en la carta cómo descubrieron las "reglas básicas", cómo las utilizan, qué reglas necesitan practicar, etc.

Dentro del Mundo mágico, el módulo de colaboración se encuentra inmerso en "La Cueva de Ost-Belegroth"; el cual es un laberinto subterráneo con grandes peñascos hexagonales. Los niños deben de ayudar a 3 alebrijes a cruzar los peñascos a través del descubrimiento y aplicación de "reglas básicas" para trabajar en equipo (Rojas-Drummond, 2002).

Para cumplir con el objetivo académico, el Laberinto de colaboración esta estructurado en cuatro sesiones semanales, entre las que se pretende que los niños aprendan a interactuar haciendo reflexiones sobre respetar turnos, pedir opiniones, dar argumentos, negociar, etc.

(Rojas-Drummond, 2002). De esta manera las sesiones del laberinto se distribuyen de la siguiente manera:

1. Descubrimiento de las Reglas básicas del Habla Exploratoria
2. 3. y 4. Aplicación de las Reglas básicas del Habla Exploratoria.

### **Laberinto de habilidades psicolingüísticas básicas**

El laberinto de habilidades psicolingüísticas básicas tiene como objetivo académico desarrollar habilidades de comprensión de textos mediante el aprendizaje cooperativo y el tutelaje cognoscitivo. Dentro de las habilidades que promueve este laberinto se encuentra la promoción de macroestrategias, así como el conocimiento de las superestructuras de diferentes tipos de texto, principalmente expositivos.

El Mundo mágico correspondiente a este laberinto es "El desierto de Dorquidim", donde los niños deben de reconstruir textos para poder atravesar el desierto y continuar con su aventura por el Mundo Mágico (Rojas-Drummond, 2002).

Para poder cumplir con el objetivo académico de este laberinto y desarrollar el uso óptimo de macroestrategias y superestructuras para la comprensión de textos, el laberinto se organiza en ocho sesiones, las cuales se distribuyen de la siguiente manera:

1. Exploración de textos
2. Macroestrategia de Supresión
3. Macroestrategia de Generalización
4. Macroestrategia de Construcción
5. Definición
6. Semejanzas-diferencias
7. Causa-efecto
8. Problema-solución

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **Laberinto literario**

Este laberinto corresponde al área del texto literario y tiene la función de desarrollar habilidades de comprensión y producción de textos literarios en los niños a través de aprendizaje cooperativo y tutelaje cognoscitivo, generando como producto final un libro de cuentos escritos por los alumnos.

Dentro del Mundo mágico, la comprensión y producción de textos narrativos se encuentra en el Laberinto de "El Río Fantástico Kuivie Fallas". Aquí los niños tienen que

ayudar a "Litenia" (una mujer que conoce y cuida los cuentos de Dórquidim), a elaborar cuentos para restaurar la biblioteca (Rojas-Drummond, 2002).

Para una mayor comprensión de la estructura y organización del Laberinto Literario, las áreas y las habilidades que se promueven se presentan a continuación:

1. **Exploración de textos literarios.-** Exploración y diferenciación de textos literarios (cuento, fábula, leyenda y teatro). En estas sesiones también se desarrollan en los alumnos actitudes positivas hacia la lectura y producción de textos.
2. **Comprensión de textos narrativos.-** Actividades enfocadas en que los alumnos comprendan el contenido del cuento mediante la identificación de sus partes (principio, desarrollo, final).
3. **Producción de textos narrativos.-** Esta área pretende desarrollar habilidades para que los alumnos apliquen la superestructura y los modos discursivos (descripción, diálogo y narración) en la producción de un cuento.
4. **Edición del texto.-** Aquí se pretende que los alumnos sean capaces de revisar y corregir textos elaborados por sus compañeros y a su vez, los textos elaborados por ellos mismos.

Para poder llevar a cabo la meta, tanto académica como mágica, el laberinto está organizado en ocho sesiones semanales, las cuales están enfocadas en cuatro áreas principales, donde se realizan diversas actividades para la promoción de habilidades de comprensión y producción de cuentos (Rojas-Drummond, 2002). Cada una de las sesiones cuenta con un objetivo académico el cual está basado en la secuencia lógica del Laberinto, que es la siguiente:

1. Exploración e identificación de textos literarios
2. Comprensión de textos narrativos
3. Modo discursivo "descripción"
4. Modo discursivo "diálogo"
5. Modo discursivo "narración"
6. Elaboración de un cuento
7. Refinación e ilustración del cuento elaborado
8. Presentación del cuento

La revisión realizada en los capítulos anteriores muestra información de diversos estudios (nacionales e internacionales) donde se señala que la población mexicana presenta problemas en cuanto al uso funcional del lenguaje. Los Programas de enseñanza del español y PRONALEES han hecho énfasis en la promoción de habilidades que permitan a los individuos desempeñarse como lectores y escritores competentes, hecho que no ha dado los resultados esperados. De esta manera surgió el interés de buscar propuestas que solucionen esta problemática, por lo que se decidió estudiar el desarrollo de habilidades de comprensión y composición de textos, específicamente del cuento.

La revisión de los principios básicos de la Teoría sociocultural y de las estrategias de comprensión y composición de textos, resultó necesaria debido a que esta investigación se realizó dentro del Proyecto CACSC, el cual cuenta con fundamentos teóricos y metodológicos provenientes de la corriente sociocultural, además de que promueve habilidades psicolingüísticas.

Considerando los antecedentes revisados e introduciendo la investigación en el Proyecto CACSC, se delimitó el estudio a realizar, el cual se presenta a continuación en el capítulo de Método.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## VI. Método

### A. *Preguntas de Investigación*

1. ¿De qué manera una situación de aprendizaje cooperativo promueve la internalización de habilidades de comprensión y composición de cuentos en niños de cuarto de primaria?
2. ¿De qué manera una situación de tutelaje cognoscitivo promueve la internalización de habilidades de comprensión y composición de cuentos en niños de cuarto de primaria?

### B. *Definición de Aspectos a investigar*

#### • Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una situación social de aprendizaje que involucre una relación entre iguales, los cuales se motivan entre sí. La interacción entre iguales implica una resolución de problemas conjunta y la presencia de intersubjetividad entre los miembros del grupo.

En situaciones de aprendizaje cooperativo las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre los logros de sus objetivos. El equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo han entendido y completado la actividad con éxito. La interacción entre iguales se apoya en la discusión, medio a través del cual llegan a la comprensión compartida, ya que las decisiones se toman en conjunto y los diferentes puntos de vista de los miembros son considerados.

Algunos componentes esenciales del aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva, la interacción promocional cara a cara y la valoración personal y responsabilidad personal.

#### • Tutelaje cognoscitivo

Es la función tutorial de un experto o facilitador que orienta y guía los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva del aprendiz. Esto lo realiza mediante el ajuste de la ayuda pedagógica y de acuerdo con la competencia del alumno. La finalidad es que el aprendiz internalice su aprendizaje.

Para que el tutelaje cognoscitivo brindado por un experto logre que el aprendiz internalice los saberes culturales, es necesario que entre el tutor y el alumno haya un alto grado de intersubjetividad.

El tutelaje cognoscitivo como forma instruccional emplea diversas estrategias, entre las que se encuentran modelamiento, instrucciones verbales, preguntas, reflexión, explicaciones y andamiaje.

- **Comprensión de cuentos**

La comprensión de textos es la representación mental de la situación a partir de la información de un texto. Es un proceso cognitivo en donde el lector analiza la coherencia local y global del texto. Para esto el lector reorganiza la información creando una representación del significado del texto con la construcción de la microestructura y elaborando una representación del significado global con la construcción de la macroestructura, para lo cual detecta la superestructura y hace uso de las macroestrategias.

En la comprensión de un texto también participa el conocimiento previo que el lector posee. Cuando un lector se enfrenta a un texto narrativo y en su proceso cognitivo combina la representación local y global, logra tener una interpretación mental, construcción e inferencia de significados coherentes del cuento, logrando así su comprensión.

- **Composición de cuentos**

Los procesos mentales superiores, la competencia y la ejecución, son componentes que deben ser considerados dentro del proceso de expresión escrita, pues un individuo será considerado buen escritor, cuando sus textos reflejen tanto un buen uso del código escrito como una correcta aplicación de las estrategias de redacción.

Dentro de la composición de un texto el lector hace uso de determinadas estrategias del proceso de producción de textos, entre las que destacan las estrategias de composición, estrategias de apoyo y representaciones mentales del texto.

La producción de un cuento es la composición de un texto narrativo corto que emplea el uso simultáneo del código escrito, del conjunto de estrategias comunicativas, de la superestructura y características propias del cuento haciendo uso también de los conocimientos previos del autor y de información nueva que debe de adquirir para elaborar el texto.

### ***C. Participantes***

La institución escolar en la cual se llevó a cabo el estudio fue escogida por conveniencia personal. Esta escuela es parte de la población experimental del Proyecto de investigación del I.C.C. El participar directamente en el Proyecto "CACSC" brindó la posibilidad de ingresar a la Escuela y realizar un estudio dentro de la misma.

La población objetivo se integró por sujetos de dos grupos de 4<sup>o</sup> de primaria (A y B) de la Escuela "Cuicuilco" (escuela pública, ubicada en una zona de nivel socioeconómico bajo al sur del D.F.), cuya edad promedio fue de 9 años.

La muestra constó de 12 niños y estuvo conformada por seis alumnos de 4<sup>o</sup> A y seis de 4<sup>o</sup> B. De los 6 alumnos de cada grupo tres de ellos fueron del género masculino y tres del género femenino. Con estos alumnos se formaron 2 equipos de tres miembros (triadas) en cada uno de los grupos. Cabe señalar que el presente estudio sólo se realizó con 4 equipos debido a que el propósito de la investigación fue generar información acerca de la influencia del aprendizaje cooperativo y tutelaje cognoscitivo en la adquisición de habilidades de comprensión y composición (principalmente del cuento), por lo que se buscó realizar el procedimiento y el análisis de los datos obtenidos con la mayor profundidad y fineza posible, hecho que se hubiera complicado si la muestra hubiera sido mayor.

Para poder conformar las triadas se realizó una aplicación previa de la prueba de Matrices Progresivas de Raven y además se pidió a las maestras de cada grupo las calificaciones de la materia de Español. Estos datos fueron considerados importantes en la formación de las triadas debido a que la calificación en la prueba de Raven funcionó como indicador de una habilidad lógica-visoespacial y permitió a su vez rastrear las diferencias entre los alumnos de acuerdo con esta habilidad. En cuanto a la calificación en Español ésta funcionó como un indicador de los conocimientos adquiridos en la lengua española, área que resulta de principal interés para esta investigación enfocada hacia la comprensión y producción de cuentos.

De esta manera las triadas quedaron conformadas con un niño de calificación alta en ambos parámetros, con uno de calificación media y con uno de calificación baja. Esto se realizó con la finalidad de rastrear las habilidades y conocimientos de los niños y así formar grupos heterogéneos. Otro punto a considerar en la formación de las triadas, fue que estas estuvieran compuestas por niños de ambos sexos, es decir, una triada no podía estar conformada por tres niños o por tres niñas.

De esta forma las triadas quedaron conformadas de la siguiente manera:

| Triada | Sujetos                      |
|--------|------------------------------|
| 1      | Arlete, Yosani, Edgar        |
| 2      | Margarita, Ricardo, Giuseppe |
| 3      | Yuvanelli, Germán, Aarón     |
| 4      | Mayra, Alma, Leonardo        |



La conformación de las triadas y su forma de trabajar, las convierte en lo que Johnson y Jonson (1994) llamaron *grupos de base*; los cuales son heterogéneos y funcionales a largo plazo. En este tipo de grupo los integrantes establecen ayuda y apoyo, lo cual genera un desempeño adecuado en cada uno de los miembros del equipo.

De acuerdo con los objetivos planteados, las 4 triadas recibieron tutelaje cognoscitivo brindado por un facilitador, el cual fue el mismo para todas las triadas. Por este motivo los datos de la interacción adulto-niño se recolectaron de la observación de un sólo guía. Éste fue un estudiante de la Facultad de Psicología de 9º semestre en el área Educativa y que trabajó en el LCC. Éste facilitador apoyó a las cuatro triadas a lo largo de toda la intervención del Proyecto CACSC.

Es importante señalar que a pesar de que la investigación fue sólo de cuatro triadas, estas trabajaron en sesiones semanales con todo el grupo, pues ambos grupos (4º A y 4º B) fueron divididos en triadas. Estas sesiones fueron acompañadas por 3 facilitadores más y por las maestras de cada grupo.

#### **D. Escenario**

El lugar donde se llevó a cabo la investigación fue dentro del escenario del Proyecto "CACSC" ubicado en la Escuela Primaria Cuicuilco. El escenario fue un aula de 5 metros por 6.5 metros. De las dos paredes de 5 metros, una de ellas tiene una ventana a todo lo largo, mientras que la otra tiene una ventana de 2 metros de ancho. Éstas facilitan la iluminación natural del lugar, la cual se apoya en 6 lámparas.

La biblioteca se ubica en una de las esquinas del aula, y está limitada con una alfombra con cojines, lo cual está designado como área de lectura para uso de los niños que asistan al sitio. En una de las paredes se ubica un pizarrón blanco, un corcho y un mueble de madera dividido en secciones, donde se coloca papel, lápices y colores.

El resto del espacio está destinado como área de trabajo y es aquí donde se ubican los alumnos. Debido a que la línea de investigación del Proyecto está basada en el aprendizaje cooperativo, el mobiliario y la ubicación del mismo se adecuan a esta necesidad. Las mesas son hexagonales y tienen la característica de que al unirse forman módulos; el escenario está formado por un módulo de 4 mesas, 3 módulos de 2 mesas y dos mesas sin módulo. Cada una de las mesas tiene 3 sillas y una computadora. Esta ubicación del mobiliario permite que los niños se ubiquen en triadas y agiliza el trabajo de los facilitadores.

Las medidas del aula, la ubicación del espacio del LCC, del mobiliario y de la biblioteca se ilustran en la Figura 1.

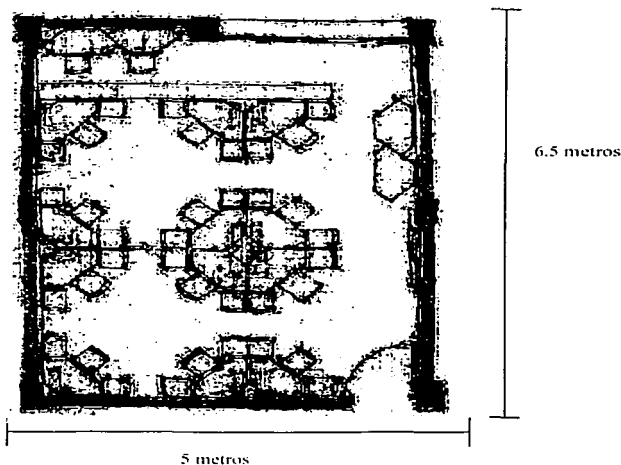


Figura 1. Escenario del Proyecto CACSC en la Escuela "Cuicuilco".

### **E. Procedimiento**

Los objetivos y preguntas de investigación planteados están orientados a estudiar la manera en que influyen el aprendizaje cooperativo y el tutelaje cognoscitivo en la adquisición de habilidades de comprensión y composición de textos literarios. Por esta razón resultó necesario para el procedimiento de la presente investigación abordar diversos aspectos de cada uno de los módulos del Proyecto CACSC correspondientes a 4° grado, ya que es aquí donde se ubica la población a estudiar. De esta manera fueron retomadas sesiones del Laberinto de Colaboración, del Laberinto de habilidades psicolingüísticas básicas y del Laberinto Literario.

Por la estructura y objetivos académicos de los módulos de colaboración y habilidades psicolingüísticas básicas se pretendió obtener datos sobre cuáles eran las habilidades de interacción entre los niños y sobre cuáles eran las habilidades de comprensión y producción de textos, respectivamente. En cuanto al Laberinto Literario, se pretendió conocer el papel de las interacciones simétricas y asimétricas en la comprensión y producción de cuentos.

El retomar datos de 3 módulos del Proyecto CACSC marcó parte del procedimiento de la investigación, misma que se llevó a cabo en cuatro fases, las cuales se explican a continuación:

- *La primera fase* fue la formación de las triadas, la cual se planteó previamente en el apartado de sujetos.
- *La segunda fase* consistió en la filmación de 3 sesiones en cada una de las triadas durante la aplicación del Programa CACSC, generando un total de 12 filmaciones.

Las filmaciones se distribuyeron en los 3 Laberintos que abarca el estudio del Proyecto CACSC para 4 grado, quedando de la siguiente manera:

| Filmación | Laberinto                 | No. de sesión | Fecha        |
|-----------|---------------------------|---------------|--------------|
| 1         | Colaboración              | 4             | 29 - 01 - 02 |
| 2         | Psicolingüísticas básicas | 6             | 12 - 03 - 02 |
| 3         | Literario                 | 2             | 23 - 04 - 02 |

De cada una de las filmaciones se realizó una transcripción, la cual permitió analizar por triada la interacción tanto simétrica como asimétrica durante la realización de la tarea dentro de una sesión y a lo largo de las tres sesiones. Con el análisis de los videos y sus respectivas transcripciones, también fue posible analizar el papel del aprendizaje cooperativo y del tutelaje cognoscitivo en la adquisición de habilidades para la comprensión y producción de cuentos.

La sesión del Laberinto de colaboración (Anexo 2) que fue videograbada tenía como objetivo académico que los niños practicarán las reglas base en una tarea específica, la cual consistía en instalar 8 servicios a la comunidad de una ciudad, justificando el porqué lo habían elegido y dando razones para el lugar de ubicación dentro de la ciudad.

Debido a que el Laberinto de colaboración es el primero en presentarse durante la intervención del Proyecto CACSC, la transcripción de la sesión correspondiente a este laberinto permitió conocer la manera en la que los niños trabajaban en equipo y qué estrategias de autorregulación utilizaban desde los inicios del programa.

Con la transcripción de la sesión del Laberinto de habilidades psicolingüísticas básicas (Anexo 3) fue posible recolectar datos acerca de qué habilidades de comprensión y producción de textos tenían los niños, así como del papel del aprendizaje cooperativo y del tutelaje cognoscitivo en la tarea asignada en la sesión. La sesión que se filmó tenía como objetivo

académico desarrollar habilidades de comprensión para un texto con una superestructura de Semejanzas-diferencias. La tarea asignada consistió en leer un texto con esta superestructura, posteriormente elaborar un diagrama y realizar un resumen a partir de los datos del diagrama.

Con esta filmación y su respectiva transcripción, fue posible conocer la manera en que los niños trabajaban en equipo ante una tarea psicolingüística, así como observar las estrategias de autorregulación, uso de macroestrategias y manejo de habilidades de composición de un resumen.

La sesión videograbada del Laberinto Literario (Anexo 4) arrojó datos sobre el papel del aprendizaje cooperativo y del tutelaje cognoscitivo en la adquisición de habilidades para la comprensión y composición de cuentos. Esta filmación también permitió explorar cómo los niños internalizan la estructura y los componentes de un cuento para poder comprenderlo y producirlo.

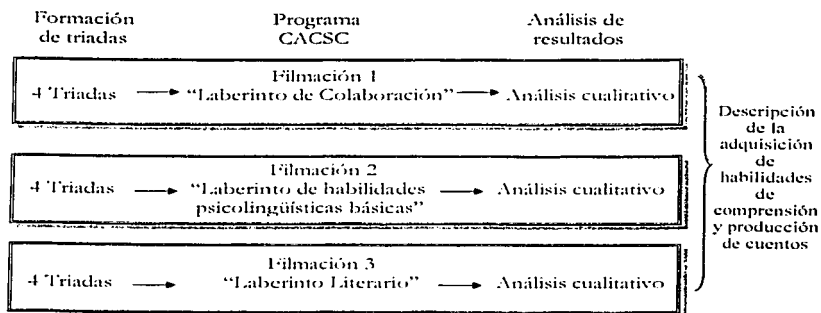
La sesión filmada de este laberinto tenía como objetivo académico que los niños conocieran y aplicaran la superestructura del cuento.

- *La fase número tres* fue análisis cualitativo de los datos recolectados en las filmaciones de las sesiones. El análisis cualitativo se realizó de manera individual para cada triada, por lo que los datos se analizaron tanto a lo largo de las sesiones como a través de las 3 sesiones filmadas por triada.

El análisis cualitativo permitió conocer los procesos de autorregulación, la manera en que las triadas establecieron puntos de encuentro, argumentos, cuestionamientos, etc.; así como el papel del aprendizaje cooperativo y del tutelaje cognoscitivo en el desempeño de las triadas ante una tarea determinada. A su vez, con el análisis de los datos se conoció la manera y bajo qué condiciones los niños de 4º grado adquirieron las habilidades de comprensión y producción de cuentos.

- Finalmente, *la fase cuatro* reunió los análisis realizados para elaborar una descripción de la adquisición de habilidades de comprensión y producción de cuentos en niños de 4º de primaria. Esta descripción pretendió explicar cómo los niños adquieren las habilidades de comprensión y producción de textos, específicamente cuentos; además de mostrar la manera en que influyen el aprendizaje cooperativo y el tutelaje cognoscitivo en la adquisición de dichas habilidades.

### Esquema del procedimiento



### F. Materiales e Instrumentos

Debido a que la investigación se realiza durante diversas sesiones de los 3 módulos del Proyecto CACSC aplicados en 4 grado, los materiales con que trabajaron los niños se encuentran delimitados al diseño de dicha intervención.

De lo correspondiente a la investigación, los materiales utilizados se adecuan a cada una de las fases del procedimiento, quedando de la siguiente manera:

#### Primera fase

✓ *Prueba Raven.*- Prueba que mide razonamiento abstracto referente a una habilidad visoespacial y que en esta ocasión se tomó para rastrear las diferencias entre los alumnos en cuanto a esta habilidad y no tanto como estándar de CI.

Esta prueba se aplicó individualmente y se compuso por un cuadernillo de 25 matrices (matrices pares de la prueba total) y una hoja de respuesta por niño.

#### Segunda fase

✓ *Filmaciones.*- cámara de video, micrófono y cassetes para la grabación. Este material se utilizó por triada en cada una de las sesiones filmadas.

### Tercera fase

✓ *Tabla de categorías para caracterizar la interacción simétrica.*- El análisis de la interacción simétrica no se llevó a cabo con un sistema de categorías ya establecido, por lo que con base en la teoría y objetivos de la presente investigación se decidió estudiar la interacción entre niños en tres rubros: Tipo de habla, Estrategias generales y específicas, y Aprendizaje cooperativo.

Estos constructos teóricos planteados por diversos autores en relación a la interacción entre iguales, junto con los objetivos del presente estudio conformaron una tabla. Dicha tabla se elaboró con la finalidad de tener bases con las cuales categorizar los resultados presentados (Anexo 5).

En cuanto al Tipo de habla se retomaron aquellos planteados por Mercer (1997), entre los que se encuentran el habla disputacional, habla acumulativa y habla exploratoria. En la presente investigación, algunos Tipos de habla se desglosaron con la finalidad de obtener datos más precisos acerca de la interacción entre iguales, quedando los siguientes Tipos de habla: Disputacional, Acumulativa con afirmación, Acumulativa con elaboración, Exploratoria incipiente y Exploratoria elaborada.

El proceso de Autorregulación en la solución de problemas se analizó en estrategias generales y específicas, de acuerdo con lo planteado por Rojas-Drummond y cols., (1992).

Finalmente el Aprendizaje cooperativo se analizó con los siguientes componentes: interdependencia positiva, interacción cara a cara y valoración personal y responsabilidad personal, sugeridos por Díaz-Barriga y Hernández (1998), además de incorporar los aspectos grupales y la cohesión grupal propuestos por Ovejero (1990).

✓ *Sistema de categorías para caracterizar la interacción maestro-alumno en el aula.*- Debido a que una de las preguntas de investigación planteadas en la presente investigación se centra en el papel del tutelaje cognoscitivo en la internalización de habilidades de comprensión y producción, el Sistema de codificación realizado por Rojas-Drummond y cols. (1998), resultó ser un instrumento de gran utilidad para el análisis de las transcripciones (Anexo 1).

## VII. Resultados

### A. Presentación de resultados

Debido a que la presente investigación se realizó con 4 grupos focales, cada uno con tres sesiones filmadas, los resultados de los mismos se presentarán agrupados por triadas.

Inicialmente se presentarán los resultados correspondientes al comportamiento de las triadas en relación al Aprendizaje cooperativo en cada una de las sesiones, para posteriormente mostrar los datos sobre el Tutelaje cognoscitivo presentado en cada sesión. Algunos ejemplos de los productos de las triadas para cada una de las sesiones se presentan en el Anexo 6.

Los resultados del Aprendizaje Cooperativo se presentan dentro de una tabla que muestra lo más relevante en cada sesión de acuerdo con la Tabla de categorías para caracterizar la interacción simétrica (Anexo 5). A partir de esta tabla se presenta una breve descripción con ejemplos de lo sucedido a lo largo de cada una de las sesiones.

Los resultados del Tutelaje cognoscitivo se presentan conforme al Sistema de categorías para caracterizar la interacción maestro-alumno en el aula (Rojas-Drummond y cols., 1998) (Anexo 1). Al igual que los resultados del Aprendizaje cooperativo, los resultados del Tutelaje cognoscitivo se presentan dentro de una tabla que muestra lo más relevante en cada transcripción. A partir de los datos de la tabla y de las transcripciones se presenta una descripción y ejemplos de los datos del Tutelaje cognoscitivo a lo largo de cada una de las sesiones.

### I. Aprendizaje Cooperativo

A.

**Triada 1**  
Arlete, Yosani, Edgar

|                                |             | Filmación 1<br>Lab. Colaboración                                                                                      | Filmación 2<br>Lab. Psicolingüísticas<br>Yosani y Edgar (Arlete) | Filmación 3<br>Lab. Literario                                                                                                          |
|--------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de habla                  |             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• II. Exploratoria incipiente</li> <li>• II. Exploratoria elaborada</li> </ul> | II. Disputacional                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• II. Acumulativa con afir.</li> <li>• II. Acumulativa con elab.</li> </ul>                     |
| Estrategias de Autorregulación | Generales   | Aplicación de estrategias específicas                                                                                 | Uso escaso                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de estrategias específicas</li> <li>• Supervisión general</li> </ul>               |
|                                | Específicas | Estrategias de coherencia local                                                                                       | Uso escaso                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección de superestructura</li> <li>• Macroestrategias para la coherencia global</li> </ul> |
| Aprendizaje Cooperativo        |             | Cohesión grupal alta<br>Ambiente cordial                                                                              | Cohesión grupal baja<br>Ambiente hostil                          | Cohesión grupal alta<br>Ambiente cordial                                                                                               |
|                                |             | Vínculo con compañeros                                                                                                | ---                                                              | Vínculo con compañeros                                                                                                                 |
|                                |             | Evaluación grupal escasa                                                                                              | ---                                                              | ---                                                                                                                                    |

Tabla 5. Tabla de resumen de los datos más relevantes de la triada 1.

### Filmación 1

A lo largo de la sesión los tres integrantes participaron e interactuaron cordial y amigablemente, presentando de esta manera una cohesión grupal alta. La triada se centró en la solución de la tarea y contestó el formato sin recurrir a la ayuda del tutor directamente.

Durante esta sesión, la interacción y puntos de encuentro entre los miembros de la triada se centraron en su mayoría en el Habla exploratoria incipiente y en el Habla exploratoria elaborada. Los argumentos, retos y acuerdos de los eventos con estos tipos de habla se generaron a partir de la interacción entre Arlete y Yosani, quienes contaron con mayor participación, colaboración y orientación a la tarea en comparación con Edgar. Al principio de la sesión Edgar participó y aportó ideas en la solución del problema, pero conforme la triada avanzaba en las respuestas del formato, Edgar sólo observó y se mostró más reservado en la expresión de sus ideas.

La escasa participación de Edgar provocó que sus compañeras lo involucraran y motivaran poco, y a pesar de que la relación no era hostil, generalmente llegaban a un consenso sin consultar la opinión de Edgar. Arlete y Yosani no llegaron a ser egoístas o agresivas con Edgar pero el vínculo, la cooperación y la intersubjetividad era más fuerte entre ellas.

Los puntos de encuentro restantes oscilaron entre el Habla acumulativa con afirmación y entre el Habla acumulativa con elaboraciones.

La repartición de tareas para cada uno de los miembros de la triada permaneció constante a lo largo de la sesión. Desde el comienzo de la sesión Yosani fue la que escribió y contestó el formato con las afirmaciones elaboradas por la triada, rol que retomó Arlete durante el último evento de la sesión. Las actividades de recortar y pegar fueron realizadas por Arlete y Edgar en diferentes momentos de la sesión.

### Ejemplo de Habla exploratoria incipiente

| Discusión |                                                                                            | Acciones |                                    |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------------------------------------|
| Y         | kual                                                                                       | Y        | voltea a otro lado                 |
| E         | ah pues la feria es más importante                                                         | E        | señala el formato y la ilustración |
| A         | si, si es importante                                                                       |          |                                    |
| Y         | No es cierto, no es cierto, el hospital porque que tal si hay un incendio y no tienes para |          |                                    |
| E         | y los bomberos. Cuando se quema una casa la apagan los bomberos.                           |          |                                    |
| E         | La policía atrapa a los ladrones                                                           |          |                                    |
| A         | primero el hospital para que así, ya si se queman los llevan al hospital.                  |          |                                    |
| E         | entonces este                                                                              |          |                                    |
| A         | primero el hospital                                                                        | Y        | escribe                            |
| E         | después este, y después este, y después este.                                              | E        | señala la ilustración              |



## Ejemplo de Habla exploratoria elaborada

| Discusión |                                                                                           | Acciones |                |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------|
| Y         | la policía va a ir aquí                                                                   | E        | Recorta        |
| A         | a ver ¿Por qué Yosani?                                                                    | Y        | señala el mapa |
| Y         | esta va a ir aquí                                                                         | Y        | señala el mapa |
| A         | aquí mira, porque, porque de aquí se pueden ir en la carretera y aquí se pueden ir entren | A        | señala el mapa |
| Y         | porque se pueden ir en carretera, pero ¿dónde se ubicó?                                   |          |                |
| A         | ¿dónde se ubicó?                                                                          |          |                |
| Y         | en medio                                                                                  | E        | recorta        |
| A         | en medio del hospital y de la estación de bomberos                                        | A        | señala el mapa |

En cuanto a las estrategias generales de autorregulación, los integrantes de la triada aplicaron estrategias específicas para alcanzar la meta y contestar el formato con las participaciones verbales de los miembros de la triada. La aplicación de estrategias específicas, fue una actividad realizada a lo largo de la sesión sin la realización de una planeación previa. Los eventos en los que se podría reconocer la existencia de una evaluación personal o grupal fueron escasos. La supervisión y la toma de medidas correctivas se presentaron en una sola ocasión, en donde Arlete corrigió a Yosani una falta de ortografía.

Con respecto a las estrategias específicas de autorregulación, la triada sólo utilizó las estrategias relacionadas a la coherencia local. A lo largo de la sesión hubo intentos por construir una oración con coherencia local, en donde la idea propuesta por un miembro de la triada era completada o modificada por otro; este tipo de estrategia se presentó en los intercambios establecidos entre Yosani y Arlete. El manejo de esta estrategia en particular resulta benéfico, pues practican habilidades que posteriormente utilizarán en actividades enfocadas a habilidades psicolingüísticas.

## Ejemplo de estrategias de coherencia local

| Discusión |                                                       | Acciones |         |
|-----------|-------------------------------------------------------|----------|---------|
| A         | para que los niños aprendan más de la cultura         |          |         |
| Y         | para que los niños aprendan más de la cultura, omeeca | Y        | escribe |
| A         | nada más ponde cultura                                |          |         |
| Y         | para que los niños                                    |          |         |
| A         | cultura general                                       |          |         |

## Filmación 2

\* \* \* De los tres miembros de la triada, sólo asistieron Yosani y Edgar

Esta sesión se destacó por el rechazo mutuo entre los integrantes. La interacción que presentaron Yosani y Edgar a lo largo de la sesión fue escasa y el tipo de habla con el que

interactuaron fue siempre disputacional. La comunicación fue de carácter frío, hostil y generalmente descortés; la cohesión grupal fue baja, y en ningún momento se generó un trabajo conjunto. Debido a este tipo de interacción establecido entre los miembros del equipo, la presencia del aprendizaje cooperativo fue nula. A lo largo de la sesión Edgar trató de cooperar y participar en la realización de la tarea. Sus comentarios y argumentos eran ignorados o recibían una contra-oposición sin justificación por parte de Yosani, quien tomaba las decisiones individualmente, además de ser renuente a colaborar y trabajar conjuntamente.

Durante esta sesión los niños acudieron al facilitador siempre que tenían duda de lo que realizaban o cuando terminaban de contestar una pregunta. Esperaban a que llegara el guía para poder seguir con la tarea, ya que por sí solos no continuaban con el siguiente punto.

### Ejemplo de Habla disputacional 1

| Discusión |                                          | Acciones |                                    |
|-----------|------------------------------------------|----------|------------------------------------|
| Y         | para .... a perder                       | Y        | toma la lectura y continua leyendo |
| E         | déjame leer yo porque no te entendí nada | E        | trata de tomar la lectura          |
| Y         | Lendy, no espérate ya                    | Y        | le quita la lectura a E            |
| E         | no espera, déjame ver                    |          |                                    |

### Ejemplo de Habla disputacional 2

| Discusión |                                                               | Acciones |                                   |
|-----------|---------------------------------------------------------------|----------|-----------------------------------|
|           |                                                               | Y        | toma la lectura y lee en voz baja |
|           |                                                               | E        | observa a Y                       |
|           |                                                               | E        | señala el párrafo                 |
| E         | pero lee en voz alta por eso no conteste nada, que no es esta | Y        | lee en voz alta                   |
| Y         | una emergencia médica... Un campesino                         | E        | toma la lectura y lee en voz baja |
|           |                                                               | Y        | llama al facilitador              |
|           |                                                               | Y        | quita la lectura a E              |

A lo largo de la sesión los miembros del equipo mostraron utilizar pocas estrategias generales de autorregulación, pues sólo destacó el uso de la aplicación de estrategias específicas para alcanzar la meta y así finalizar la tarea con la aprobación del facilitador.

En cuanto a las estrategias específicas de autorregulación se observó que los niños leían el texto con la finalidad de detectar la superestructura del mismo. A pesar de que el uso de marcadores lingüísticos fue escaso, Yosani utilizó el marcador *sin embargo* en diversas ocasiones mientras realizaba el resumen, estrategia que resultará útil en sesiones posteriores dentro de la comprensión y composición de textos, específicamente del cuento.

### Filmación 3

En esta sesión la cohesión grupal osciló a lo largo de la sesión entre alta y media, ya que los tres miembros de la triada estaban orientados a la tarea, además de que los intercambios y puntos de encuentro entre ellos fueron cordiales y amigables. Esto facilitó la presencia de una intersubjetividad alta entre Arlete y Yosani, quienes coordinaron el trabajo y cooperaron en la solución de la tarea. Entre ellas se estableció un aprendizaje con asistencia, en el cual no incorporaron a su compañero. Aun así resultó fácil observar que en la interacción de la triada la participación de Edgar fue escasa, a pesar de que mostró interés en la tarea y pidió a sus compañeras que lo consideraran. En esta sesión, el trabajar con alguien más capaz resultó ser un impedimento para Edgar.

Al finalizar un punto de la actividad, generalmente los niños continuaban con la realización de la tarea por sí solos y solicitaban la ayuda del facilitador en pocas ocasiones.

La comunicación de la triada durante esta sesión se realizó en su mayoría con H Habla acumulativa con afirmación y con Habla acumulativa con elaboraciones. Estos tipos de habla se realizaron en su mayoría solamente entre Arlete y Yosani, ya que ignoraban a Edgar, el cual hacía intentos por incorporarse al equipo y participar en la realización de la tarea.

A lo largo de la sesión sólo en una ocasión se presentó un evento característico del Habla exploratoria incipiente, donde el punto de encuentro se estableció cuando Arlete solicitó una justificación y Yosani respondió con un argumento incompleto.

### Ejemplo de Habla acumulativa con elaboración

| Discusión |                                              | Acciones |                          |
|-----------|----------------------------------------------|----------|--------------------------|
| A         | también                                      |          |                          |
| E         | ¿de hojas no?, una cama de hojas             | E        | observa lo que A escribe |
| Y         | Pero no resultó                              |          |                          |
| A         | porque hacia                                 |          |                          |
| E         | mucho ruido                                  |          |                          |
| E         | Y la tres                                    |          |                          |
| A         | por último                                   |          |                          |
|           |                                              | A        | escribe                  |
| A         | la subió a                                   |          |                          |
| Y         | pero no resultó porque                       |          |                          |
| A         | pero le daba                                 |          |                          |
| Y         | miedo la altura                              |          |                          |
| A         | miedo la altura                              |          |                          |
| E         | ya acabamos, le voy a hablar que ya acabamos | A        | termina de escribir      |

## Ejemplo de Habla exploratoria incipiente

|   | Discusión                                                | Acciones           |
|---|----------------------------------------------------------|--------------------|
| A | problema. No se acomodaba donde dormir                   |                    |
| Y | No                                                       |                    |
| A | porque no                                                |                    |
| Y | porque ese lugar no era seguro porque el granjero lo iba |                    |
| A | nada más le ponemos ese lugar. El bosque                 | A escribe          |
| Y | [ese lugar]                                              |                    |
| A | [no era seguro]                                          | A escribe          |
| E | ese lugar no era seguro                                  |                    |
| Y | ese lugar no era seguro, o poco el bosque no era seguro. |                    |
| A | Bueno                                                    | E hojita el cuento |
| A | Ya                                                       | A escribe          |

Mientras realizaban la tarea, los miembros de la triada presentaron estrategias generales de autorregulación como la supervisión general y la aplicación de estrategias, las cuales fueron estrategias que los niños utilizaron con frecuencia. La triada comenzaba a resolver la tarea aún y cuando no habían analizado la meta ni planeado las estrategias para abordarla. En la supervisión general los miembros de la triada releían lo previamente escrito y completaban o corregían la idea elaborada.

En cuanto a las estrategias específicas resaltó el uso de la superestructura del cuento, además de que los niños retomaron de las sesiones anteriores el uso de marcadores lingüísticos y de macroestrategias para la coherencia global. El conocer y detectar la superestructura del cuento les sirvió a los niños para recordar información y así resolver eficazmente la tarea. Las macroestrategias y marcadores lingüísticos los utilizaron en la elaboración de ideas para dar respuesta al formato. De los tres integrantes Arlete utilizó marcadores lingüísticos con mayor frecuencia que los demás.

## Ejemplo del uso de marcadores lingüísticos

|   | Discusión                      | Acciones                   |
|---|--------------------------------|----------------------------|
| A | también                        |                            |
| E | de hojas no, una cama de hojas | E observa lo que A escribe |
| Y | Pero no resultó                |                            |
| A | porque hacía                   |                            |
| E | mucho ruido                    |                            |
| Y | y la tres                      |                            |
| A | por último                     | A escribe                  |

## B.

## Triada 2

Margarita, Ricardo, Giuseppe

| Tipo de habla                  |             | Filmación 1<br>Lab. Colaboración                                                                                         | Filmación 2<br>Lab. Psicolingüísticas                                                                                                     | Filmación 3<br>Lab. Literario                                                                                                             |
|--------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estrategias de Autorregulación | Generales   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• H. Acumulativa con elab.</li> <li>• H. Exploratoria incipiente</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• H. Disputacional</li> </ul>                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• H. Acumulativa con afir.</li> <li>• H. Acumulativa con elab.</li> </ul>                          |
|                                | Específicas | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de estrategias específicas</li> <li>• Supervisión general</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de estrategias específicas</li> <li>• Supervisión general</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de estrategias específicas</li> <li>• Supervisión general</li> </ul>                  |
| Aprendizaje Cooperativo        |             | Estrategias de coherencia local                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección de la superestructura</li> <li>• Macroestrategias para la coherencia global</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección de la superestructura</li> <li>• Macroestrategias para la coherencia global</li> </ul> |
|                                |             | Cohesión grupal alta<br>Ambiente frío<br>Vínculo con compañeros                                                          | Cohesión grupal difusa<br>Ambiente variado                                                                                                | Cohesión grupal alta<br>Ambiente cordial<br>Vínculo con compañeros                                                                        |
|                                |             | Evaluación grupal escasa                                                                                                 | Evaluación grupal                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación grupal</li> <li>• Evaluación personal</li> </ul>                                      |

Tabla 6. Tabla de resumen de los datos más relevantes de la triada 2.

## Filmación 1

Durante esta sesión la triada conservó un vínculo constante entre compañeros, los integrantes estaban orientados a la tarea, cooperaron y participaron activamente. La triada trabajó en conjunto coordinando los esfuerzos de todos los miembros, quienes buscaban que todos entendieran la tarea para trabajar y alcanzar la meta con éxito. Los tres niños de la triada observaban y supervisaban el trabajo y desempeño del grupo durante la realización de la tarea.

A pesar de que la cohesión grupal de la triada fue alta, los intercambios establecidos entre los niños fueron en su mayoría fríos, y en ocasiones las relaciones solían ser cordiales y amigables.

Aunque a lo largo de la sesión los miembros de la triada establecieron diversos tipos de habla, destacó el uso del habla acumulativa con elaboraciones y del habla exploratoria incipiente.

En un principio, la triada resolvió la tarea interactuando con puntos de encuentro característicos del Habla acumulativa con afirmación. Posteriormente se presentaron interacciones con Habla acumulativa con elaboraciones. Al final de la sesión la interacción de la triada se realizó con Habla exploratoria incipiente en combinación con Habla exploratoria elaborada, en donde los argumentos, en su mayoría rudimentarios, provenían de Margarita y Giuseppe.

A lo largo de la sesión la triada utilizó estrategias generales de autorregulación, los niños aplicaron estrategias para la solución de la tarea, las cuales supervisaron y corrigieron

constantemente. En esta sesión los miembros de la triada comenzaron a resolver la tarea sin previo análisis y planeación, pues sólo aplicaron estrategias para la solución de la tarea, posteriormente, comenzaron a planear la manera en que iban a resolver la tarea, llegaban a un consenso, aplicaban las estrategias, monitoreaban y corregían su desempeño. Esto permitió que al concluir un punto de la tarea, la triada continuara con el siguiente sin necesidad de recurrir al facilitador.

El uso de estrategias específicas se centro básicamente en las estrategias de coherencia local. La triada organizó y elaboró afirmaciones con las aportaciones e ideas de los tres miembros antes de contestar el formato. La práctica de estas habilidades será de gran utilidad en la comprensión y composición de textos.

### Ejemplo del Habla exploratoria incipiente

| Discusión |                                                           | Acciones |                                |
|-----------|-----------------------------------------------------------|----------|--------------------------------|
| M         | la prisión a un lado de la policía                        |          |                                |
| R         | no, es separado                                           |          |                                |
| M         | no porque así la policía puede vigilar a los ladrones     |          |                                |
| R         | bueno ya pongo donde sea                                  | G        | pega la ilustración en el mapa |
| G         | dónde lo pongo                                            | M        | escribe                        |
| R         | al lado de la policía                                     |          |                                |
| M         | Aquí                                                      | M        | señala el mapa                 |
| R         | no Giuseppe                                               | G        | pega la ilustración            |
| M         | por que se eligió, porque los policías, porque se eligió  | M        | señala el mapa                 |
| R         | porque los policías le pueden echar un ojo a los ladrones |          |                                |
| G         | Unmu                                                      |          |                                |
| M         | para cuidar a los ladrones                                | G        | afirma con la cabeza           |
| G         | porque la policía                                         |          |                                |
| M         | para cuidar a los ladrones                                |          |                                |
| G         | este, este                                                |          |                                |
| M         | para que la policía cuide a los ladrones                  | M        | escribe                        |

### Ejemplo del Habla exploratoria elaborada

| Discusión |                                                                                                                                       | Acciones |                               |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------|
| M         | porque mira puede ser por tu, hay un incendio no, las personas. Mira si alguien se incendia                                           |          |                               |
| G         | espérate, espérate si alguien se incendia                                                                                             |          |                               |
| M         | no, si se incendia la casa de alguien                                                                                                 |          |                               |
| R         | no primero bomberos                                                                                                                   |          |                               |
| M         | si se incendia la casa de alguien entonces si necesitan ayuda a donde tendrían que ir a los bomberos                                  |          |                               |
| G         | Los bomberos tienen que ir a la casa                                                                                                  |          |                               |
| M         | Por eso pero las personas que están dentro de la casa si se quedaron adentro encerradas a dónde tienen que ir. A la cocina no verdad. | R        | escucha lo que M y G discuten |
| G         | a algún lugar                                                                                                                         |          |                               |
| M         | tienen que ir al hospital                                                                                                             |          |                               |
| G         | a pues si verdad, pero a poco el hospital los va a volver                                                                             |          |                               |

|   |                                                                                   |   |         |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------|---|---------|
| . | a reencarnar                                                                      |   |         |
| M | Los van a curar pero no los van a volver a reencarnar                             | G | sonríe  |
|   |                                                                                   | M | escribe |
| M | ahora, porque se eligió, porque pueden                                            |   |         |
| G | porque pueden, porque pueden curar, porque el hospital puede curar a las personas |   |         |
| M | Por que el hospital puede                                                         | M | escribe |

## Ejemplo de uso de supervisión general y toma de medidas correctivas

| Discusión |                                          | Acciones |                          |
|-----------|------------------------------------------|----------|--------------------------|
| M         | por que, para que los niños              | R        | observa lo que M escribe |
| R         | ahí dice araña                           |          |                          |
| M         | Granja                                   |          |                          |
| R         | Es que se como haces tu "g", mira araña. | R        | señala lo que M escribió |

## Filmación 2

Debido a que los intercambios de la triada fueron muy variados a lo largo de la sesión, la cohesión grupal se presentó en ocasiones alta y en otras tantas como media o baja. De igual manera la interacción entre los miembros de la triada no fue constante, es decir, la comunicación podía llegar a ser hostil, amigable y cordial. En los momentos en los que la triada manifestaba una cohesión grupal baja dentro de una atmósfera hostil, Margarita utilizaba la evaluación grupal para que el equipo trabajara equilibradamente y que todos se mantuvieran orientados a la tarea, jugando así el rol de facilitador, lo cual molestaba a Giuseppe y provocaba un ambiente tenso y descortés.

A lo largo de esta sesión la triada presentó los tres tipos de habla, pero la interacción se centró en el Habla disputacional. En estos intercambios las opiniones y argumentos de Giuseppe recibían una contraposición por parte de Margarita, mientras que Ricardo se mantenía al margen de la discusión, además de que en muy pocas ocasiones expresaba sus ideas, pues al parecer el trabajar con alguien más capaz resultó ser un impedimento para Ricardo.

Los intercambios de Habla acumulativa y de habla exploratoria en esta sesión fueron escasos. Los eventos con Habla exploratoria se caracterizaron por ser incipientes; los argumentos fueron expuestos por Margarita y aunque no solían ser tan rudimentarios, los demás miembros de la triada daban cualquier respuesta y no exploraban el discurso de su compañera.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Ejemplo de Habla disputacional

| Discusión |                                                      | Acciones |                                   |
|-----------|------------------------------------------------------|----------|-----------------------------------|
| M         | Y esto para que es, y esto que es, para que es a ver | M        | señala el formato                 |
| R         | esto es otra cosa. Ay mi dedo                        | R        | señala el formato                 |
| M         | es de lo mismo                                       |          |                                   |
| R         | no es cierto                                         |          |                                   |
| M         | si. Orale aquí que va, aquí que va                   | M        | señala el formato                 |
| R         | ahí va muchas cosas. Son palabras                    |          |                                   |
| M         | A ver tu escríbele, te vale gorro                    | M        | le da el formato y lápiz a G      |
| G         | no                                                   | G        | le regresa el formato y lápiz a M |
| M         | no tu escríbele, te vale gorro                       |          |                                   |
| G         | por que                                              |          |                                   |
| M         | porque ni me están haciendo caso y están             |          |                                   |

A lo largo de la sesión los niños no analizaron ni planearon la manera de abordar la tarea. De las estrategias generales de autorregulación sólo utilizaron la aplicación de estrategias y la supervisión general. Los integrantes de la triada aplicaron las estrategias conjuntamente, mientras que la supervisión del trabajo y corrección de errores fueron tareas que llevaron a cabo Margarita y Ricardo, quienes en diversos momentos revisaron la escritura y organizaron las ideas de otros.

## Ejemplo del Habla exploratoria incipiente

| Discusión |                                                              | Acciones |                          |
|-----------|--------------------------------------------------------------|----------|--------------------------|
| G         | es muy barato para ambos lados, no nada más para el pescador |          |                          |
| M         | para ambos                                                   |          |                          |
| G         | para el pescador nada más, porque el pescador es libre       |          |                          |
| M         | pero aquí que dice                                           | M        | toma la lectura y señala |
|           |                                                              | G        | quita la mano a M        |
| M         | espérate, aquí esto que estoy subrayando                     | M        | Señala                   |
| G         | costoso para ambos                                           | G        | lee lo que M señala      |
| M         | ahí está, entonces por lo que dice no es tan barato verdad   | R        | observa a M y G          |

Dentro del uso de las estrategias específicas de autorregulación a lo largo de la sesión destacaron la detección de la superestructura, el uso de macroestrategias para coherencia global y la activación de conocimientos. Conforme la triada resolvía la tarea, los niños leían y subrayaban partes de los párrafos para identificar la superestructura del texto, posteriormente escribían las respuestas utilizando macroestrategias para dar coherencia global a sus afirmaciones, las cuales incluían conocimientos previos de los niños. La práctica del uso de macroestrategias para comprender el texto, ayudará posteriormente en la comprensión específica del cuento.

A pesar de los procesos autorregulatorios presentes en los tres niños, en ocasiones recurrían al facilitador para que les apoyara y orientara en la realización de la tarea.



## Ejemplo del uso de estrategias de detección de superestructura

| Discusión |                                                                                                                           | Acciones |                   |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------|
| M         | Sin embargo la pesca difiere, o como esta aquí                                                                            | M        | Revisa la lectura |
| G         | Sin embargo la pesca                                                                                                      |          |                   |
| M         | Difiere de la agricultura                                                                                                 | R        | observa a G y M   |
| G         | entre muchas horas de trabajo                                                                                             |          |                   |
| M         | esto ya está acá Giuseppe. Además aquí es de que la pesca y la agricultura las dos necesitan muchas horas de trabajo duro | M        | señala el formato |
| G         | Sin embargo la pesca                                                                                                      |          |                   |
| M         | Sin embargo la pesca                                                                                                      | R        | observa a G y M   |
| G         | ah                                                                                                                        |          |                   |
| M         | Sin embargo la pesca                                                                                                      | M        | Revisa la lectura |
| G         | ah, que los peces se echan a perder. Mira si no los venden                                                                |          |                   |
|           | Los tienen que echar en agua                                                                                              | G y R    | se voltean a ver  |
| M         | mira aquí dice el producto de la                                                                                          | M        | lee el formato    |

## Filmación 3

La cohesión grupal de la triada durante esta sesión fue alta, y en su mayoría los vínculos que establecieron los integrantes fueron cordiales. Los tres miembros se encontraban orientados a la tarea y su participación fue constante a lo largo de la sesión, además de procurar que el esfuerzo de los miembros fuera equivalente para todos. Margarita jugó el rol de facilitador para sus compañeros, proporcionando cierto beneficio en el desarrollo de sus compañeros, principalmente de Ricardo.

La interacción de la triada se desarrolló principalmente con Habla acumulativa, presentando en una sola ocasión comunicación con Habla disputacional y un evento con habla exploratoria. El evento con habla disputacional se presentó confrontaciones entre Margarita y Giuseppe, las cuales eran generalmente ataques personales, además de que no realizaban críticas de las opiniones planteadas por otro. En la interacción con habla exploratoria, Margarita presentó un argumento, mismo que no fue retomado por sus compañeros.

## Ejemplo del Habla exploratoria incipiente

| Discusión |                                                                                                     | Acciones |                          |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------|
| M         | porque quiso, mejor hizo, hizo una cama, porque no la quiso hacer sino la hizo. Sobre todo con zeta | G        | escribe                  |
| G         | Eh                                                                                                  | M        | observa lo que G escribe |
| M         | sobre todo con zeta                                                                                 |          |                          |
| G         | mamá fiebre hizo una cama                                                                           | M        | se levanta               |
| R         | mamá fiebre hizo una cama con hojas, quería hacer una cama con hojas                                | G        | escribe                  |
|           |                                                                                                     | R        | observa lo que G escribe |
| G         | la mamá fiebre hizo una cama con hojas                                                              |          |                          |
| R         | quien quiso. Como, con hojas.                                                                       | M        | regresa y se sienta      |

A lo largo de la sesión los miembros de la triada resolvieron la tarea punto por punto y sólo en dos ocasiones solicitaron la ayuda del facilitador.

En esta sesión los integrantes aplicaron varias estrategias de autorregulación. De las estrategias generales la triada no utilizó en ningún momento estrategias de análisis y planeación, sin embargo, destacó la aplicación de estrategias para la solución de la tarea y el uso de la estrategia de supervisión. En la aplicación de estrategias, alguno de los integrantes leía la pregunta, posteriormente entre todos (generalmente) elaboraban la respuesta recordando información y finalmente contestaban el cuestionario.

La evaluación personal y grupal ayudó a valorar el desempeño de la triada mientras se realizaba la tarea. Giuseppe fue el único miembro de la triada que evaluó su desempeño de forma individual, por lo que el mismo corregía sus errores. En cambio, en la evaluación grupal todos los integrantes de la triada participaron. Esta valoración se centró en la corrección de errores ortográficos y de redacción. Al momento en el que alguno de los integrantes escribía la respuesta acordada, otro niño supervisaba y corregía al compañero que escribía. Este rol lo desempeñaron los tres miembros de la triada, y esto dependía de la manera en la que estuvieran organizados en la rotación de roles. La corrección de ortografía y puntuación fue en su mayoría una tarea realizada por Margarita.

En cuanto a las estrategias específicas de autorregulación, la triada retomó estrategias utilizadas en sesiones anteriores destacando las asociadas con la superestructura y las macroestrategias. A partir de la detección de la superestructura del cuento, la triada organizó sus ideas y dio respuesta a las preguntas del cuestionario. Las respuestas fueron elaboradas con macroestrategias, generalmente de supresión, y con base a la información que recuperaban del cuento.

#### Ejemplo del uso de detección de la superestructura del texto

| Discusión |                                       | Acciones |                           |
|-----------|---------------------------------------|----------|---------------------------|
| R         | escenario, la mamá                    | R        | lee el formato            |
| M         | escenario el bosque                   |          |                           |
| R         | ah, si verdad                         | M        | escribe                   |
| G         | problema, el problema                 | G y R    | observan lo que M escribe |
| M         | que la hija                           |          |                           |
| R         | no podía dormir en la cama            |          |                           |
| G         | no podía,                             |          |                           |
| R         | que la tía no podía dormir en su cama |          |                           |

## C.

**Triada 3**

Yuvanelli, Germán, Aarón

| Tipo de habla                  |             | Filmación 1<br>Lab. Colaboración                                                                                   | Filmación 2<br>Lab. Psicolingüísticos             | Filmación 3<br>Lab. Literario                                                     |
|--------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Estrategias de Autorregulación | Generales   | • Planeación<br>• Aplicación de estrategias<br>• Supervisión general<br>Macroestrategias para la coherencia global | Aplicación de estrategias específicas             | • Planeación<br>• Aplicación de estrategias<br>• Supervisión general              |
|                                | Específicas |                                                                                                                    | Macroestrategias para la coherencia global        | • Detección de la superestructura<br>• Macroestrategias para la coherencia global |
| Aprendizaje Cooperativo        |             | Cohesión grupal alta<br>Ambiente cordial                                                                           | Cohesión grupal alta<br>Ambiente cordial-amigable | Cohesión grupal alta<br>Ambiente cordial                                          |
|                                |             | Vínculo con compañeros                                                                                             | Vínculo con compañeros                            | Vínculo con compañeros                                                            |
|                                |             | Evaluación grupal                                                                                                  | Evaluación grupal                                 | Evaluación grupal                                                                 |

Tabla 7. Tabla de resumen de los datos más relevantes de la triada 3.

**Filmación 1**

La cohesión grupal establecida en esta sesión fue en su mayoría alta, pero hubo momentos en los que los miembros estaban dispersos o con poca orientación a la tarea, por lo que su cohesión grupal por momentos fue media o baja. A lo largo de la sesión la triada estableció vínculos entre los compañeros, los cuales generalmente fueron cordiales, y en los momentos en que Aarón no participaba en la realización de la tarea se establecieron encuentros hostiles y tensos.

La comunicación de la triada en esta sesión presentó los tres tipos de habla. La comunicación establecida a través del Habla exploratoria incipiente fue la de mayor presencia en esta sesión. Los puntos de encuentro con habla exploratoria incipiente se establecieron entre los tres integrantes, pero la mayoría de los intercambios surgieron de la interacción entre Germán y Yuvanelli. En el momento en que alguno de los niños daba un argumento (generalmente rudimentario), este recibía una respuesta cualquiera de su compañero. En este tipo de eventos también hubo falta de consenso y presencia de preguntas solicitando una justificación.

La interacción con Habla acumulativa se presentó al inicio de la sesión y aunque las intervenciones de Aarón fueron escasas los tres miembros intervinieron activamente.

Los intercambios que se realizaron con Habla disputacional se presentaron a lo largo de la sesión y manifestaron una orientación individualista en los miembros de la triada. En estos eventos Aarón se limitó a participar e involucrarse en la tarea; mientras que Yuvanelli confrontaba a sus compañeros con argumentos que eran ignorados.

### Ejemplo del Habla exploratoria incipiente

| Discusión |                                                                                                               | Acciones |                |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------|
| A         | aquí lo podemos poner, aquí, una llega aquí al mismo tiempo y la otra también                                 | A        | señala el mapa |
| G         | y estas casas Aarón                                                                                           |          |                |
| A         | ah.                                                                                                           |          |                |
| G         | porque el tren, a lo mejor no se puede, el tren puede atropellar a alguien y si lo ponemos acá quedaría lejos | G        | señala el mapa |

Al finalizar un punto de la actividad, generalmente los niños continuaban con la realización de la tarea por sí solos, sin la necesidad de recurrir al facilitador.

Dentro de la resolución de la tarea, la triada utilizó la mayoría de las estrategias generales de autorregulación. El análisis de las metas se presentó cuando Yuvanelli señaló y aclaró cual era la meta de la tarea antes de la repartición de roles de trabajo. La planeación previa a la aplicación de las estrategias generó la participación de todos los miembros de la triada en la realización de la tarea. A pesar de que la planeación de las estrategias no se realizó conscientemente, esta estrategia llevó a la triada a organizarse de tal manera que expresaban lo que debían de hacer para llegar a la meta y antes de contestar el formato buscaban llegar a un consenso.

La evaluación grupal se llevó a cabo utilizando la estrategia de supervisión general y corrección, con la cual la triada evaluó el desempeño y participación de sus miembros. La evaluación se centró en revisar la ortografía y en verificar si las estrategias aplicadas funcionaban eficazmente en la realización de la tarea. A pesar de que esta estrategia se presentó en los tres miembros de la triada, Yuvanelli, fue la que la más la utilizó.

En cuanto al uso de las estrategias específicas de autorregulación la triada hizo énfasis en las macroestrategias para coherencia global, mismas que utilizaron cuando elaboraban afirmaciones a partir de las ideas de los integrantes, con las que finalmente daban respuesta al formato. La búsqueda de la coherencia global en las oraciones que elaboraban señala que los niños manejaban este tipo de estrategia, lo cual les será útil en sesiones posteriores.

## Ejemplo del uso de supervisión general

| Discusión |                                                      | Acciones |                                          |
|-----------|------------------------------------------------------|----------|------------------------------------------|
| A         | Era Gitlangaril, no Gitlanjaril                      | A        | señala la carta                          |
| G         | así le puse                                          | G        | señala la carta. Corrige lo que escribió |
| Y         | en donde se ubicó, debajo de la estación de bomberos |          |                                          |
| G         | A una calle no, porque esto es una calle no.         | G        | Señala el mapa                           |
|           |                                                      | Y        | Escribe                                  |

## Filmación 2

Los eventos en los que el trabajo de la triada se realizó sin la presencia de un adulto fueron muy limitados, por lo que los intercambios entre iguales fueron muy escasos.

La cohesión que estableció la triada fue alta y los vínculos entre los tres integrantes se llevaron a cabo dentro de un ambiente cordial. Debido a que el tiempo en que los niños trabajaron sin la presencia del adulto fue muy poco, la comunicación entre los miembros de la triada también fue muy escasa y sólo se encontraron pequeños fragmentos con diversos tipos de habla.

La comunicación establecida con Habla acumulativa afirmación fue la que predominó a lo largo de la sesión, ante las ideas propuestas los miembros de la triada evitaban la confrontación aceptando los comentarios sin objeción. En esta sesión destacó la repartición de roles en la realización de la tarea. Mientras que algún miembro escribía, otro supervisaba su desempeño, y otro podía estar revisando la lectura, dictando u observando a sus compañeros.

La comunicación que se estableció con Habla disputacional no mostró una interacción agresiva, si no que los participantes tenían una orientación individualista, lo cual creó la presencia de monólogos simultáneos.

En el único evento que presentó Habla exploratoria incipiente Yuvanelli dio un argumento que recibió una respuesta por parte de Germán, sólo que la idea ya no se exploró y la triada optó por recurrir al apoyo del facilitador.

## Ejemplo del Habla exploratoria incipiente

| Discusión |                                                              | Acciones |                        |
|-----------|--------------------------------------------------------------|----------|------------------------|
| G         | sin embargo la pesca, sin embargo la pesca                   | G        | revisa la lectura. Lee |
| Y         | pero no la podemos generalizar y hacerlo más corto           |          |                        |
| G         | a ver como                                                   | G        | pasa la lectura a Y    |
| Y         | estaba pensando                                              |          |                        |
|           |                                                              | Y        | Lee                    |
| G         | pero eso no sería un resumen, por que no le hablamos a Lendy |          |                        |
| Y         | sin embargo la pesca es diferente                            |          |                        |

Dentro de esta sesión la triada utilizó pocas estrategias de autorregulación. De las estrategias generales planearon y aplicaron estrategias específicas para la solución del problema, y también

utilizaron la supervisión y corrección de errores. La evaluación grupal dentro de esta sesión se enfocó en la valoración del desempeño de los integrantes de la triada más que en la corrección de errores; supervisaron la manera en la que abordaban la tarea en una sola ocasión, y sólo se preocuparon una vez por continuar resolviendo la tarea por sí solos, ya que generalmente sólo trabajaban cuando el facilitador se los indicaba.

De las estrategias específicas resaltó el uso de la detección de la superestructura y de macroestrategias para la coherencia global, cuya práctica resultará útil para sesiones posteriores. La detección de la superestructura fue utilizada para recordar información del texto que necesitaban en la resolución de la tarea. En esta sesión la triada también utilizó marcadores lingüísticos en la elaboración de sus afirmaciones, además de que las ideas de los integrantes se organizaban gracias al uso de macroestrategias.

### Ejemplo del uso de macroestrategias para la coherencia global

| Discusión |                                                        | Acciones |                        |
|-----------|--------------------------------------------------------|----------|------------------------|
| G         | sin embargo la pesca, sin embargo la pesca             | G        | revisa la lectura. Lee |
| Y         | pero no la podemos generalizar y hacerlo más corto     |          |                        |
| G         | a ver como                                             | G        | pasa la lectura a Y    |
| Y         | estaba pensando                                        | Y        | lee                    |
| G         | pero eso no sería un resumen, por que no le hablamos a |          |                        |
| Lendy     |                                                        |          |                        |
| Y         | sin embargo la pesca es diferente                      |          |                        |
| Y         | Lendy                                                  |          |                        |

### Filmación 3

La interacción de la triada durante esta sesión se desarrolló en un ambiente cordial y amigable, por lo que la cohesión grupal fue alta. La orientación a la tarea y la participación activa de los tres miembros de la triada se logró gracias a que se pedía que todos trabajaran y colaboraran en la tarea de una forma atenta y amigable, por lo que los niños que no estuvieran involucrados en la solución del problema accedían y cooperaban.

A lo largo de la sesión los miembros de la triada resolvieron la tarea punto por punto, además de que evitaban que una sola persona trabajara, por lo que involucraban en la tarea a aquel miembro de la triada que no participara en ese momento. A pesar de esto, la triada solicitó en dos ocasiones la ayuda del facilitador.

La interacción establecida en esta sesión presentó eventos con Habla disputacional, pero en su mayoría se centró en el Habla acumulativa. La interacción desarrollada a través del Habla acumulativa se centró generalmente entre el habla acumulativa afirmación y sólo se presentó un evento con habla acumulativa con elaboración. Cuando los eventos pertenecían al habla

acumulativa afirmación los tres miembros de la triada se involucraban en la tarea, la interacción era amable, las propuestas, opciones e ideas generalmente provenían de Yuvanelli, y tenían la característica de no dar ningún argumento. La comunicación con habla acumulativa elaboración se estableció después de los eventos con habla acumulativa afirmación. La construcción de la afirmación se desarrolló con la participación de todos los integrantes, ya que todos agregaban ideas a la propuesta dada en un principio.

La comunicación establecida con Habla disputacional se presentó al final de la sesión, la interacción solía ser egoísta o simplemente se presentaban monólogos simultáneos y no tanto la imposición del punto de vista personal

#### Ejemplo del Habla acumulativa con afirmaciones

| Discusión |                                                           | Acciones |                             |
|-----------|-----------------------------------------------------------|----------|-----------------------------|
| G         | yo escribo los personajes                                 |          |                             |
| A         | hasta el ultimo los datos.                                |          |                             |
| G         | si yo voy a escribir personajes                           | G        | Escribe                     |
|           |                                                           | G        | pasa el formato y lápiz a Y |
|           |                                                           | Y        | Escribe                     |
| Y         | te va a ti, escenario, en una, en una este, en una granja | Y        | pasa el formato y lápiz a A |
| A         | Eh                                                        | A        | Escribe                     |
| Y         | en una granja. En una granja                              |          |                             |

En esta sesión la triada presentó varias estrategias generales de autorregulación. A pesar de que no analizaron la meta, si planearon las estrategias que iban a aplicar, pues asignaron tareas para la solución del problema. La estrategia de supervisión general, fue utilizada generalmente por Germán, ya que evaluó el desempeño de sus compañeros durante la realización de la tarea, centrándose en la ortografía y la puntuación. Dentro de esta estrategia Yuvanelli valoró el trabajo y el desempeño de la triada.

De las estrategias específicas de autorregulación, la triada sólo utilizó las correspondientes a la detección de la superestructura y uso de macroestrategias, lo cual muestra que retomaron estrategias utilizadas en sesiones anteriores. La triada pudo identificar la superestructura del cuento y recordar información, con la cual elaboraban las respuestas y organizaban sus ideas, buscando lograr una coherencia global.

#### Ejemplo del uso planeación de estrategias

| Discusión |                                   | Acciones |         |
|-----------|-----------------------------------|----------|---------|
| A         | Ya escribelo                      | Y        | Escribe |
| G         | tu las cuatro                     |          |         |
| A         | Ya escribe todas ya               |          |         |
| G         | si porque ella escribe más rápido |          |         |

**D.**
**Triada 4**  
**Mayra, Alma, Leonardo**

| Tipo de habla                  |             | Filmación 1<br>Lab. Colaboración<br>Mayra y Alma (Leonardo)                                                  | Filmación 2<br>Lab. Psicolingüísticas<br>Alma y Leonardo (Mayra)                                    | Filmación 3<br>Lab. Literario                                                                                                          |
|--------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estrategias de Autorregulación | Generales   | H. Acumulativa con afir.                                                                                     | H. Acumulativa con elab.                                                                            | H. Acumulativa con elab.                                                                                                               |
|                                | Específicas | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de estrategias</li> <li>• Supervisión general</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación</li> <li>• Aplicación de estrategias</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de estrategias específicas</li> </ul>                                              |
| Aprendizaje cooperativo        |             | Estrategias de coherencia local                                                                              | Macroestrategias para la coherencia global                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección de superestructura</li> <li>• Macroestrategias para la coherencia global</li> </ul> |
|                                |             | Cohesión grupal alta<br>Ambiente amigable                                                                    | Cohesión grupal alta<br>Ambiente cordial                                                            | Cohesión grupal alta<br>Ambiente cordial                                                                                               |
|                                |             | Vínculo con compañeros                                                                                       | Vínculo con compañeros                                                                              | Vínculo con compañeros                                                                                                                 |
|                                |             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación grupal</li> <li>• Evaluación personal</li> </ul>         | Evaluación grupal                                                                                   | Evaluación grupal                                                                                                                      |

Tabla 8. Tabla de resumen de los datos más relevantes de la triada 4.

### Filmación 1

\* \* \* De los tres miembros de la triada, sólo asistieron Mayra y Alma

A lo largo de la sesión, las dos participantes mantuvieron una cohesión grupal alta, estuvieron orientadas a la tarea, además de que cooperaron cordial y amigablemente en la realización de la misma. Al finalizar un punto de la actividad, el equipo continuaba con la realización de la tarea sin solicitar apoyo del facilitador.

La interacción establecida en esta sesión se desarrolló en su mayoría con habla acumulativa y algunos eventos de habla exploratoria. Al principio de la sesión hubo intercambios establecidos con habla exploratoria elaborada, posterior a este evento, la sesión se desarrolló solo con habla acumulativa. En los intercambios establecidos con habla exploratoria elaborada Mayra hizo una reelaboración de la perspectiva presentada por Alma, en donde la exploración de la idea continuó hasta que se llegó a un acuerdo.

En la comunicación con habla acumulativa con elaboración ambos miembros participaron complementando la idea inicial, pero nunca dieron argumentos o confrontaron sus ideas. Los eventos con habla acumulativa reflejaron claramente que las dos niñas preferían conservar la amistad antes que confrontar sus ideas, por lo que gran parte de la interacción se desarrolló con habla acumulativa afirmación.



## Ejemplo del Habla acumulativa con afirmaciones

| Discusión |                                                                              | Acciones |                      |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------------|
| M         | cuantos llevamos                                                             |          |                      |
| A         | tres                                                                         |          |                      |
| M         | falta el museo                                                               | M        | recorta              |
| A         | el museo lo voy a poner por aquí mira, que tal aquí                          | A        | golpea el brazo de M |
| M         | a ver donde,                                                                 |          |                      |
| A         | el museo puede ir acá,                                                       | A        | señala el mapa       |
| M         | ajá, es donde te iba a decir. Ahora la zona industrial no, sería la escuela. | M        | recorta              |
| A         | más o menos                                                                  |          |                      |
| A         | la escuela va a ir aquí                                                      | A        | señala el mapa       |
| M         | cerca de la biblioteca, acá                                                  | M        | señala el mapa       |
| A         | cerca de la biblioteca para que, hagan su trabajo                            |          |                      |
| M         | vamos en la escuela                                                          | M        | recorta              |

## Ejemplo del Habla exploratoria elaborada

| Discusión |                                                                      | Acciones |                         |
|-----------|----------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------|
| A         | Ya se mira, ya se hay que ponerlo aquí mira                          | M        | termina de recortar     |
| M         | el hospital puede ir aquí mira                                       | A        | golpea con el brazo a M |
| A         | aquí mira, porque pueden salir de aquí y de aquí                     | A        | señala el mapa          |
| M         | No aquí mira,                                                        | M        | señala el mapa          |
| A         | No porque                                                            |          |                         |
| M         | es porque está el tren, el tren se para y puede llevar pasajeros, no | M        | señala el mapa          |

A pesar de que el equipo presentó varias estrategias generales de autorregulación no analizaron la meta. La estrategia de aplicación fue utilizada por los dos miembros de la triada. La planeación de estrategias ayudó en la repartición de roles en la tarea y en la organización de las estrategias para la solución del problema.

La supervisión y corrección de errores fue una estrategia que utilizaron en diversas situaciones y estuvo centrada en la valoración del desempeño en la realización de la tarea y fue utilizada por los dos miembros del equipo, al igual que la evaluación personal, sólo que con esta estrategia las niñas solían corregir sus errores ortográficos y no tanto los ocasionados por su desempeño.

De las estrategias específicas de autorregulación, el equipo sólo utilizó estrategias de coherencia local. Estas estrategias fueron utilizadas mientras los integrantes proponían y organizaban ideas con la finalidad de crear una afirmación clara y precisa. La práctica de estas estrategias resultará útil en sesiones posteriores.

**Ejemplo del uso de supervisión general y toma de medidas correctivas**

| Discusión |                                                | Acciones |                                     |
|-----------|------------------------------------------------|----------|-------------------------------------|
| A         | a ver como se escribe, pon estación de policía | A        | observa la hoja de ilustraciones    |
| M         | a ver                                          | M        | escribe en la hoja de ilustraciones |
|           |                                                | A        | observa lo que M escribe            |
|           |                                                |          |                                     |
| M         | a ver primero hospital                         |          |                                     |
| A         | la "o" te falta la "o", muse, es museo         | A        | observa lo que M escribió           |
|           |                                                | M        | Escribe                             |

**Filmación 2**

\* \* \* De los tres miembros de la triada, sólo asistieron Alma y Leonardo

La interacción que establecieron los niños a lo largo de la sesión fue cordial y amigable, la cohesión grupal fue alta, y a lo largo de la sesión ambos integrantes se mantuvieron orientados a la tarea. El vínculo entre compañeros permitió que en la evaluación grupal no se presentaran enfrentamientos ni confrontación entre los miembros del equipo, a pesar de que ambos valoraban el desempeño del compañero.

Gran parte de la sesión se desarrollo con interacciones de habla acumulativa con elaboración, y el resto de la sesión con habla acumulativa afirmación

**Ejemplo de Habla acumulativa con elaboraciones**

| Discusión |                                                            | Acciones |                                     |
|-----------|------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------------|
| A         | También, también que                                       |          |                                     |
| L         | (...) son iguales                                          |          |                                     |
| A         | También son iguales                                        |          |                                     |
| L         | Son iguales                                                |          |                                     |
| A         | También son iguales, no suena. También                     |          |                                     |
| L         | También son iguales en que requieren horas de trabajo duro |          |                                     |
| A         | Tienen que                                                 |          |                                     |
| L         | Horas de trabajo duro                                      | A        | Escribe                             |
|           |                                                            |          |                                     |
| A         | ya. También tienen muchas horas de trabajo duro            | A        | lee lo que escribió y lo señala     |
| A         | ya                                                         |          |                                     |
| L         | Sin embargo la pesca                                       |          |                                     |
| A         | Namos a leer lo que sigue ya. Te toca leer esta            | A        | toma la lectura y señala el párrafo |

De las estrategias generales de autorregulación el equipo utilizó la mayoría, resaltando el uso de la planeación y aplicación de estrategias específicas para la solución del problema. Los niños analizaron la meta pero no en un principio; sino en el punto final de la tarea. La planeación de las estrategias tampoco se realizó desde el comienzo de la actividad, sino que conforme resolvían la tarea organizaban sus estrategias y repartían roles. En la aplicación de las estrategias acordadas, los dos niños participaron activamente, al igual que en la supervisión general, la cual

se enfocó en la corrección de errores ortográficos y de puntuación, además de que valoraban su desempeño. Al finalizar un punto de la actividad, el equipo continuaba con la realización de la tarea sin solicitar apoyo del facilitador.

De las estrategias específicas de autorregulación, el equipo utilizó la superestructura y macroestrategias para la solución de la tarea. La detección de la superestructura fue una estrategia utilizada mientras leían el texto e identificaban su estructura, la cual les ayudaba a localizar la respuesta que buscaban. Las macroestrategias las utilizaron para dar coherencia global a lo que escribían, para esto leyeron, subrayaron y usaron marcadores lingüísticos en la elaboración de las afirmaciones. El uso de este tipo de estrategias será de gran utilidad para la comprensión y composición de cuentos.

Conforme el equipo resolvió la tarea y demostró mejorar sus competencias, el facilitador disminuyó gradualmente el apoyo brindado, principalmente en los momentos en que el equipo organizaba y elaboraba proposiciones con las que respondían el formato.

### Ejemplo del uso de supervisión general y toma de medidas correctivas

| Discusión |                                                                                  | Acciones |                                 |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------------------|
| A         | hay que leer                                                                     | L        | afirma con la cabeza            |
| L         | sin embargo la pesca                                                             | A        | toma la lectura                 |
| L         | esta ya la lei                                                                   | L        | lee en voz alta el párrafo      |
| A         | que importa, vamos a subrayar lo más importante.                                 | L        | señala el párrafo               |
| L         | Lo más importante, acá un cambio drástico y ..... pero no al agricultor          | A        | toma el lápiz                   |
|           |                                                                                  | L        | señala y lee en voz alta        |
|           |                                                                                  | A        | Subraya lo que L. señaló y leyó |
| A         | ya, ahora si vamos a acá. En que se, eh, diferencias                             | A        | toma el formato                 |
| L         | en que cuando cambia el tiempo. En que cuando cambia el tiempo es peligroso para | A        | Escribe                         |

### Filmación 3

En esta sesión la cohesión grupal de la triada fue alta, los intercambios y vínculos entre compañeros se establecieron dentro de una atmósfera cordial y amigable. Los tres miembros de la triada estaban orientados en la tarea, cooperaron y participaron activamente en la realización de la misma. Independientemente del tipo de interacción, y a pesar de que Leonardo estuvo toda la sesión orientado en la tarea, dejó de participar activamente conforme iban resolviendo el problema.

La comunicación que estableció la triada a lo largo de la sesión se desarrolló en su mayoría con habla acumulativa, presentando algunos eventos con habla exploratoria incipiente. Los eventos que se establecieron con habla acumulativa fueron en su mayoría con elaboración.

Este tipo de interacción sólo se presentó al final de la sesión entre Mayra y Alma, pues Leonardo ya no proponía ideas.

### Ejemplo de Habla acumulativa con elaboraciones

| Discusión |                                                                                        | Acciones |                           |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------------|
| M         | escenario                                                                              |          |                           |
| M         | en un                                                                                  | M        | escribe                   |
| A         | Bosque o en                                                                            |          |                           |
| M         | en el bosque                                                                           |          |                           |
| A         | en una granja no, o como dijo                                                          |          |                           |
| L         | si era un bosque                                                                       |          |                           |
| M         | en un bosque, dice problema                                                            |          |                           |
| A         | que                                                                                    |          |                           |
| M         | que pequeña fiebre                                                                     |          |                           |
| M         | [no podía dormir]                                                                      | M        | escribe                   |
| A         | [no podía dormir]                                                                      |          |                           |
| A         | porque había mucho ruido no                                                            |          |                           |
| M         | intento de solución uno y resultado                                                    |          |                           |
| M         | no le entiendo                                                                         |          |                           |
| A         | no resultado, no resultado                                                             |          |                           |
| M         | Lendy, Lendy                                                                           | L        | toma el cuento y lo hojea |
| M         | a ver,                                                                                 |          |                           |
| A         | cual fue el intento                                                                    |          |                           |
| M         | que mamá fiebre trataba de dormir a pequeña fiebre y el resultado pues no lograba nada | M        | se dirige a A             |
| A         | porque                                                                                 |          |                           |
| M         | [la pequeña fiebre no podía dormir]                                                    |          |                           |
| A         | [y no sirvió para nada, la primera]                                                    | M        | escribe                   |

### Ejemplo de Habla exploratoria incipiente

| Discusión |                                                                                   | Acciones |                                |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------|
| A         | el tercero, resultado nada                                                        | A        | señala el formato              |
| M         | aquí esta mira                                                                    | M        | toma el cuento                 |
| A         | no, pero no funciona al final funciona                                            | M y A    | buscan el intento en el cuento |
| M         | no pero tenemos que poner porque no funciona, no                                  |          |                                |
| A         | Fue el del nido, fue del nido, fue del nido                                       |          |                                |
|           | no esta mas allá porque, no fue más para acá, el nido, el tercero es el del nido, | M        | escribe                        |
| M         | ¡Ahí                                                                              |          |                                |
| A         | aquí esta                                                                         | A        | señala el cuento               |

En esta sesión la triada enfocó el uso de las estrategias generales de autorregulación a la aplicación de estrategias para solucionar el problema, en donde los tres miembros colaboraron en la realización de la tarea. Con la estrategia de planeación la triada se organizó y repartió roles para la realización de la tarea. La evaluación grupal generalmente valoraba el desempeño de los

compañeros; Mayra y Alma fueron las que participaron en este tipo de valoración. En este tipo de evaluación no se confrontaron ideas y tampoco se atacó a la persona.

A lo largo de la sesión la triada resolvía un punto de la tarea y continuaba con los siguientes puntos sin solicitar la ayuda del facilitador, entre ellos se apoyaban y supervisaban, pero cuando tenían dudas solicitaban la presencia del guía. A pesar de que las estrategias utilizadas se centraron en la aplicación, la estrategia de planeación también estuvo presente.

De las estrategias específicas de autorregulación, la triada utilizó la detección de la superestructura y las macroestrategias, su uso no resultó difícil pues lo habían manejado en sesiones anteriores.

A través de la lectura del cuento y de la identificación de las partes del mismo, los niños localizaban la respuesta y elaboraban con macroestrategias la afirmación con la que contestaban la tarea.

### Ejemplo del uso de la detección de la superestructura

| Discusión |                                                                      | Acciones |                                |
|-----------|----------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------|
| A         | el tercero, resultado nada                                           | A        | señala el formato              |
| M         | aquí esta mira                                                       | M        | toma el cuento                 |
| A         | no, pero no funciona al final funciona                               | M y A    | buscan el intento en el cuento |
| M         | no pero tenemos que poner porque no funciona, no                     |          |                                |
| A         | fue el del nido, fue del nido, fue del nido.                         |          |                                |
| A         | no esta más allá porque, no fue más para acá, el nido, el tercero es |          |                                |
| A         | el del nido,                                                         | M        | escribe                        |
| M         | ahí                                                                  |          |                                |
| A         | aquí esta                                                            | A        | señala el cuento               |
|           |                                                                      | A        | lee el cuento                  |
| A         | pero no resulto, aquí pon un tache porque no resulto                 | A        | señala el formato              |
| M         | que la mamá, la mamá liebre                                          | M        | escribe                        |
| A         | la subió en un nido vacío                                            | A        | observa lo que M escribe       |

Hasta aquí se han presentado los datos obtenidos en cuanto a la interacción entre iguales. La siguiente sección muestra los resultados del Tutelaje cognoscitivo, apartado en el que se describen los rasgos que predominaron en la interacción adulto-niño en cada una de las sesiones filmadas.

## II. Tutelaje Cognoscitivo

A.

**Triada 1**  
Arlete, Yosani, Edgar

|                      | Filmación 1<br>Lab. Colaboración                                                                                                                                                       | Filmación 2<br>Lab. Psicolingüísticas                                                                                                                             | Filmación 3<br>Lab. Literaria                                                                                                                                                              |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dimensión I</b>   | Construcción del conocimiento en cadena                                                                                                                                                | -----                                                                                                                                                             | Construcción del conocimiento en cadena                                                                                                                                                    |
| <b>Dimensión II</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de retos semióticos.</li> <li>• Uso de intercambios IRE espiral.</li> <li>• Hacer explícitas las reglas y demandas de la tarea</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de retos semióticos</li> <li>• Reformulación de respuestas</li> <li>• Dar pistas para elicitar respuestas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de retos semióticos</li> <li>• Uso de intercambios IRE espiral</li> </ul>                                                                     |
| <b>Dimensión III</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas abiertas</li> <li>• Preguntar por qué</li> </ul>                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas abiertas</li> <li>• Promoción de estrategias de solución de problemas.</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas abiertas</li> <li>• Promoción de estrategias de solución de problemas</li> </ul>                                                        |
| <b>Dimensión IV</b>  | Promoción de la participación                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la participación</li> <li>• Intercambios de retroceder</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambios de retroceder</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul>                                                                                |
| <b>Dimensión V</b>   | Promoción de habilidades de cooperación                                                                                                                                                | Promoción de estrategias de comprensión de textos                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de estrategias de comprensión y producción de cuentos</li> <li>• Promoción de habilidades para el uso funcional del lenguaje</li> </ul> |

Tabla 9. Tabla de resumen de los datos más relevantes de la triada 1.

### Filmación 1

Debido a que el objetivo de la sesión era que los niños practicaran las reglas base de colaboración, el facilitador enfocó la guía brindada en la promoción de las habilidades de colaboración así como en su desarrollo, internalización y uso dentro de la vida cotidiana.

Desde los inicios de la sesión, el facilitador hizo explícitas las demandas y reglas de la tarea a los miembros de la triada, al mismo tiempo que realizó preguntas que le permitían explorar la comprensión de los estudiantes.

A lo largo de la sesión, el facilitador se acercó a la triada en diferentes momentos y supervisó la conducta de los niños, revisó los avances, y orientó el desempeño de la triada en la solución de la tarea. Durante esta sesión el facilitador sólo en dos ocasiones sugirió a la triada formas de organizarse para dar solución a la tarea.

En esta sesión destacó el uso de las respuestas de los niños para guiar las interacciones subsiguientes. Generalmente el facilitador retomaba la respuesta de un integrante, realizando preguntas que completaran, organizaran o justificaran la propuesta inicial.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El facilitador también realizó preguntas abiertas, además de pedir a los niños que justificaran sus respuestas (preguntar por qué). Las preguntas estaban orientadas a la tarea, ayudaban a los niños en la solución del problema y además motivaban a la triada a construir un conocimiento más elaborado y a desarrollar niveles de competencia más elevados. Elevar el nivel de conocimiento de los niños también buscó alcanzarse con el uso de intercambios en espiral (IRE) y con el establecimiento de retos semióticos planteados por el guía a lo largo de la sesión.

Dentro de la interacción adulto-niño el facilitador buscó promover la participación de aquel miembro de la triada que a pesar de cooperar y estar orientado en la tarea no manifestara sus ideas ante los demás, o en su caso de aquel miembro que no estuviera orientado en la tarea, y que no trabajara o colaborara. En esta sesión el guía promovió constantemente la participación de Edgar, ya que estaba involucrado en la tarea pero no expresaba sus perspectivas ante los demás miembros.

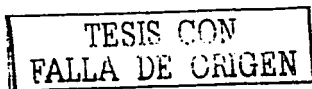
En esta sesión fueron pocas las ocasiones en que el facilitador dio retroalimentación a las respuestas de los niños, y también escasearon los casos en que los logros de los alumnos se hicieron explícitos.

## Filmación 2

Gran parte de la sesión se desarrolló con interacción guía-novato, en donde las intervenciones de Edgar fueron escasas, por lo que este tipo de intercambio se estableció gran parte del tiempo sólo con Yosani.

Debido al objetivo de la sesión, el facilitador promovió estrategias de comprensión lectora, entre las que destacaron la identificación de la superestructura del texto, uso de marcadores lingüísticos, macroestrategias y elaboración de afirmaciones. De igual manera, pero con menor frecuencia, se promovieron estrategias de producción escrita, destacando el uso adecuado de los signos de puntuación y organización de las ideas de los niños. La guía brindada en el uso de estrategias de comprensión y composición de textos permitió que los niños conocieran y practicasen este tipo de habilidades, útiles para las sesiones posteriores.

Desde el inicio de la sesión el facilitador hizo explícitas las demandas de la tarea; además de que brindó ayuda a los niños de diferentes maneras. Modeló estrategias de análisis de la meta y planeación y conforme el equipo avanzó en la solución de la tarea, el guía promovió estrategias de monitoreo, supervisión y corrección de errores. En el momento de modelar el facilitador enfatizaba el proceso que debían seguir para alcanzar la meta y solucionar la tarea.



Al igual que en la sesión anterior, el facilitador buscó promover la participación de aquel miembro del equipo que no colaborara o simplemente no participara, en este caso el guía invitaba constantemente a Edgar a participar y manifestar sus pensamientos.

Dentro de su discurso, el facilitador dio pistas para que los niños respondieran, enfrentó al equipo a retos semióticos, estableció vínculos entre el conocimiento previo y el actual, y también llevó a cabo reformulaciones y recapitulaciones a partir de las respuestas de los niños.

Las preguntas, retos y guía brindada por parte del facilitador desarrollaron varios intercambios en espiral, los cuales buscaban elevar el nivel de desarrollo de los alumnos. La sesión estuvo guiada en gran parte por preguntas abiertas, con las que el facilitador ayudaba al equipo a encontrar respuestas. Con las preguntas el facilitador también pidió justificación (por qué) a las proposiciones dadas por los niños.

A lo largo de la sesión el facilitador se acercó a la triada y supervisó la conducta de los miembros, con la finalidad de revisar los avances y orientar el desempeño de la triada en la solución de la tarea.

En esta sesión el facilitador dio retroalimentación a los niños de acuerdo al desempeño y participación mostrados en la realización de la tarea. Corrigió los errores para poder reconstruir los conocimientos y procesos. Las correcciones se realizaban en su mayoría con intercambios de retroceder y reconstruir, los cuales generalmente ayudaron a clarificar la meta, pues en ocasiones los niños realizaban actividades buscando alcanzar una meta diferente a la planteada originalmente. También se corrigió el desempeño de los niños en la solución de la tarea y sus participaciones se reconstruían para hacerlas más certeras.

### Ejemplo de la interacción adulto-niño

| Discusión |                                                                                                                                                                                               | Acciones |                      |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------------|
| F         | ¿de que trata?. Encontraron cosas como lo de ahorita de las abejas y las avispas que son iguales en unas cosas y son diferentes en otras, ¿encontraron algo así de la pesca y la agricultura? | Y        | afirma con la cabeza |
| E         | si                                                                                                                                                                                            |          |                      |
| F         | si, ¿entonces que tienen?, cuando son iguales que son                                                                                                                                         |          |                      |
| Y         | Diferentes                                                                                                                                                                                    |          |                      |
| F         | no diferencias es cuando son diferentes                                                                                                                                                       |          |                      |
| Y         | Similitudes                                                                                                                                                                                   |          |                      |
| F         | similitudes, entonces ¿ustedes creen que nos habla de similitudes y diferencias del texto?                                                                                                    |          |                      |
| Y         | si                                                                                                                                                                                            |          |                      |
| F         | entonces ¿nos habla de similitudes y diferencias de quien?                                                                                                                                    |          |                      |
| Y         | de los agricultores y los pescadores                                                                                                                                                          |          |                      |
| F         | entonces esa va a ser nuestra oración tópico, porque al leerla nos vamos a acordar de todas las similitudes y diferencias de que nos habla el texto                                           |          |                      |
|           | Entonces ¿cómo le pondríamos?. La oración tópico, ya la dijeron                                                                                                                               |          |                      |



|   |                                                                            |   |                   |
|---|----------------------------------------------------------------------------|---|-------------------|
| Y | habla de pescadores y agricultores                                         |   |                   |
| F | pero de que habíamos dicho                                                 |   |                   |
| Y | semejanzas y diferencias                                                   |   |                   |
| F | de semejanzas y diferencias, pero tenemos que poner de quienes             |   |                   |
| Y | de agricultores y pescadores                                               | Y | escribe           |
| F | ahora vamos a analizar el texto y vamos a ver en el uno y en el dos, vamos | F | señala el formato |
|   | a ver las semejanzas, y las dos semejanzas que vienen en el texto          | Y | escribe           |

En este ejemplo se puede observar que en un principio el facilitador hace un vínculo entre la información presentada anteriormente y la actividad actual. Posteriormente realiza preguntas abiertas, las cuales permitieron explorar el nivel de comprensión de los niños, y a su vez generaron respuestas con las que los aprendices podían construir proposiciones, actividad en donde el facilitador promovió la organización y coherencia de las ideas. En los momentos en que las respuestas de los niños no eran certeras el guía estableció intercambios de retroceder.

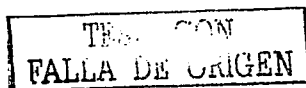
### Filmación 3

De las tres sesiones filmadas a lo largo de la intervención del programa CACSC, fue en esta sesión en donde el facilitador disminuyó paulatinamente el apoyo y guía brindados a la triada en la realización de la tarea, principalmente en la elaboración de afirmaciones. Al inicio de la sesión y al momento de realizar un cambio de actividad, el facilitador hizo explícitas las demandas de la tarea.

En esta sesión el facilitador promovió actividades revisadas en sesiones anteriores, enfocándose en el uso funcional del lenguaje, como son las estrategias de comprensión y producción de textos, en donde el guía hizo énfasis en las estrategias de comprensión y producción de cuentos. Fueron pocos los eventos en los que el facilitador promovió actividades que mostraran el uso significativo del lenguaje, así como de audiencias para la comunicación oral.

De manera general el facilitador se acercó a la triada y supervisó la conducta de los miembros, revisó los avances, y orientó el desempeño de la triada en la solución de la tarea. De acuerdo a la participación y respuestas de los alumnos a lo largo de la sesión, el facilitador estableció intercambios de retroceder que generalmente estaban enfocados a la reconstrucción de conocimientos acertados. A partir de esto también brindó retroalimentación a los alumnos, donde los logros alcanzados por un niño se hacían explícitos ante la triada.

Debido a que en esta sesión la participación de Edgar cada vez era menor, el facilitador lo invitaba a participar y a hacer explícitos sus pensamientos, además de que llevó a cabo construcción del conocimiento en cadena, en donde generalmente retomaba las respuestas de Arlete y Yosani, para utilizarlas como recurso, apoyo y guía en el aprendizaje de su compañero.



A lo largo de la sesión y mientras la triada realizaba la tarea, el facilitador promovió estrategias de solución de problemas, entre las que destacaron planeación, aplicación de estrategias y monitoreo. También dio pistas a los alumnos, y utilizó retos semióticos para que los niños dieran respuestas acertadas y llegaran a niveles más elevados de comprensión, construyendo de esta manera conocimiento y afirmaciones, las cuales refinaba o corregía haciendo reformulaciones y elaboraciones a las respuestas dadas por los niños. En la construcción del conocimiento, el facilitador también se apoyó en intercambios con IRF en espiral, realizaba preguntas y retomaba las respuestas de los niños para dar retroalimentación y realizar otra pregunta que conllevará a completar o corregir la respuesta dada. La interacción de los intercambios con IRF en espiral contó con la participación de los tres miembros de la triada.

## B.

### Triada 2

Margarita, Ricardo, Giuseppe

|               | Filmación 1<br>Lab. Colaboración                                                                                                                 | Filmación 2<br>Lab. Psicolingüísticas                                                                                                                                            | Filmación 3<br>Lab. Literario                                                                                                                                          |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensión I   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de alumnos como apoyo socio-cognitivo</li> <li>• Construcción del conocimiento en cadena</li> </ul> | Construcción del conocimiento en cadena                                                                                                                                          | Construcción del conocimiento en cadena                                                                                                                                |
| Dimensión II  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de retos semióticos</li> <li>• Negociación de significados</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de intercambios con IRF en espiral</li> <li>• Reformulación de respuestas</li> <li>• Dar pistas para elicitir respuestas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de retos semióticos</li> <li>• Uso de intercambios con IRF en espiral</li> <li>• Reformulación de respuestas</li> </ul>   |
| Dimensión III | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas abiertas</li> <li>• Preguntar por qué</li> </ul>                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas abiertas</li> <li>• Promoción de estrategias de solución de problemas.</li> </ul>                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas abiertas</li> <li>• Preguntar por qué</li> <li>• Promoción de estrategias de solución de problemas</li> </ul>       |
| Dimensión IV  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la participación</li> <li>• Disminuir el apoyo</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la participación</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul>                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la participación</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul>                                                         |
| Dimensión V   | Promoción de habilidades de cooperación                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de estrategias de comprensión de textos</li> <li>• Promoción de estrategias de producción de textos</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de habilidades de cooperación</li> <li>• Promoción de estrategias de comprensión y producción de cuentos</li> </ul> |

Tabla 10. Tabla de resumen de los datos más relevantes de la triada 2.

TES. ...  
FALLA DE ORIGEN

### Filmación 1

Al inicio de la sesión, el facilitador exploró el nivel de comprensión de los estudiantes, además de hacer explícitas las demandas de la tarea. De manera general se acercaba a la triada, revisaba los avances y orientaba el desempeño de los niños en la solución de la tarea. Conforme la triada mejoraba su desempeño, el facilitador iba disminuyendo gradualmente el apoyo que brindaba.

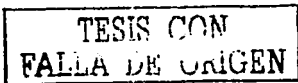
A lo largo de la sesión el facilitador promovió estrategias de cooperación. Pedía a los niños que tomaran turnos, justificaran sus respuestas, colaboraran y establecieran acuerdos. Además organizó las actividades de la triada, para que se establecieran intercambios y asumieran la responsabilidad en la solución de la tarea. A partir de que el facilitador promovió la negociación de significados, los miembros de la triada lograron establecer acuerdos ante las respuestas que daban para solucionar la tarea.

En esta sesión, el facilitador también promovió la participación de todos los miembros de la triada. El facilitador invitaba a Ricardo a participar cuando éste no expresaba sus opiniones o cuando lo hacía de manera insegura. Cuando el facilitador solicitaba la participación de Giuseppe, era para que justificara las respuestas que daba, pues a pesar de que tenía una participación activa no argumentaba sus propuestas.

Durante la interacción adulto-niño, el facilitador planteó retos semióticos a los miembros de la triada, con los que los alumnos alcanzaron niveles más elevados de conocimiento, además de que ayudaron a la triada a organizar y elaborar proposiciones.

El facilitador también realizó diversas preguntas. Algunas de ellas eran preguntas abiertas sobre la manera en la que resolvían la tarea, acerca del desempeño y sobre las proposiciones elaboradas. La mayoría de las preguntas realizadas por el facilitador a lo largo de la sesión establecían intercambios con IRF en espiral, los cuales a pesar de que fueron escasos, lograron la construcción del conocimiento entre los miembros de la triada. El resto de las preguntas estaban enfocadas a crear en los niños un proceso de reflexión para que justificaran sus respuestas. Este tipo de preguntas eran dirigidas al alumno que no hubiera dado razones en su respuesta, y en ocasiones a la triada en general.

La construcción del conocimiento en cadena y el uso de los alumnos como apoyo socio-cognitivo fueron estrategias utilizadas por el facilitador, pero aún así no se les dio demasiado énfasis.



## Filmación 2

A lo largo de la sesión el facilitador procuró que la triada trabajara las reglas básicas de colaboración y también promovió actividades para el uso funcional del lenguaje, las cuáles se retomarán en aquellas actividades correspondientes a la comprensión y composición de cuentos. A pesar de que los tres miembros de la triada cooperaban, el facilitador invitó constantemente a Ricardo a expresar sus ideas, ya que su participación fue menor a la de sus compañeros.

A lo largo de la sesión el facilitador apoyó constantemente el desempeño de la triada. Realizó intercambios con IR17 en espiral y también estableció intercambios con los miembros de la triada, de tal forma que con las respuestas que daban los alumnos se elaboraba una idea, generando así la construcción del conocimiento en cadena. En la construcción del conocimiento el facilitador utilizó en pocas ocasiones a los alumnos como apoyo socio-cognitivo.

En esta sesión el guía también apoyo dando pistas para ayudar a surgir información, estableció vínculos entre el conocimiento previo y el actual, enfrentó a los niños a retos semióticos con los que alcanzaban niveles más elevados de comprensión, y además reformuló las respuestas que daban los niños.

Parte del apoyo que brindó el facilitador se centró en la realización de preguntas abiertas, las cuales en su mayoría pretendía generar un proceso de reflexión en los niños, tanto para su desempeño como para sus pensamientos. Con la ayuda del facilitador la triada logró elaborar y organizar sus ideas eficazmente.

A lo largo de la sesión el facilitador se acercaba a la triada, revisaba los avances y orientaba su desempeño. De acuerdo a lo observado, el facilitador daba retroalimentación a las respuestas de los niños, esto podía hacerlo individualmente o ante los demás miembros de la triada. Cuando los alumnos cometían errores durante la realización de la tarea, el guía utilizaba intercambios de retroceder; pero esto sucedió esporádicamente.

## Filmación 3

En esta sesión el facilitador hizo énfasis en la promoción de habilidades de cooperación y estrategias de resolución de problemas. Además retomó las estrategias revisadas en sesiones anteriores, promoviendo de esta manera actividades para el uso funcional del lenguaje, y buscando un buen desempeño en el uso de las estrategias de producción de textos, principalmente del cuento.

A lo largo de la sesión el facilitador se acercó a la triada, supervisó la conducta de los miembros de la triada, revisó los avances y orientó su desempeño.

En los inicios de la sesión el facilitador hizo explícitas las demandas de la tarea, al mismo tiempo que promovió la participación de los niños, pidiéndoles propuestas de metas y estrategias para

solucionar el problema. La respuesta de los tres miembros de la triada fue óptima y todos se involucraron y participaron en la realización de la tarea. A pesar de que la participación de Ricardo era constante este se mostraba reservado en la expresión de sus propuestas, por lo que el facilitador lo invitaba a opinar y mostrar sus ideas.

Gran parte de la interacción se desarrolló con preguntas del facilitador, las cuales oscilaban entre preguntas abiertas y preguntas que solicitaban una justificación a la respuesta que daban los niños. La mayoría de las respuestas dadas por los niños recibían retroalimentación del facilitador, además de que los logros alcanzados los hacía explícitos a ellos mismos y al resto de la triada. El buen desempeño de la triada en la realización de la tarea, provocó que el facilitador disminuyera gradualmente su apoyo.

La construcción del conocimiento en cadena y el uso de los alumnos como apoyo socio-cognitivo fueron estrategias utilizadas por el facilitador, pero aún así no se les dio suficiente énfasis.

En la realización de la tarea el facilitador estableció intercambios con IRI<sup>2</sup> en espiral, a partir de los cuales exploró el nivel de comprensión de los alumnos. También promovió retos semióticos a los miembros de la triada para que estos dieran respuestas de niveles más altos de comprensión. En ocasiones las respuestas de los niños eran reformuladas por el guía.

### Ejemplo de la interacción adulto-niño

| Discussion |                                                                                                                                                                                                                                                          | Acciones |                                         |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------------------------------|
|            |                                                                                                                                                                                                                                                          | R y G    | leen el cuento tomando turnos           |
| M          | ya                                                                                                                                                                                                                                                       | M        | escribe los datos en el formato         |
| F          | ya, ahora vamos a ver cuales son las partes del cuento, de este cuento que ustedes acaban de leer, ay y ya les dije que era un cuento. Pero a ver porque, si hay animales que hablan, que género tiene animales que hablan                               | F        | señala el formato                       |
| M          | la fábula                                                                                                                                                                                                                                                | F        | señala el formato                       |
| R          | la liebre                                                                                                                                                                                                                                                |          |                                         |
| F          | no, pero que otro género                                                                                                                                                                                                                                 |          |                                         |
| M          | fábula                                                                                                                                                                                                                                                   |          |                                         |
| F          | la fábula, y esto porque no es fábula, aunque tenga animales que hablan que característica le hace falta                                                                                                                                                 | F        | señala el formato                       |
| M          | Que no nos da una enseñanza                                                                                                                                                                                                                              |          |                                         |
| F          | Aja, como se llamaba esa enseñanza. No se acuerdan, moraleja, sale acuerdense. Ahora, vamos a ver, el título lo tienen que poner como esta aquí, no quiere decir que lo pongan todo con mayúsculas. Si no qué es, que le van a poner algo muy importante | G<br>F   | niega con la cabeza<br>señala el cuento |
| M          | los personajes,                                                                                                                                                                                                                                          |          |                                         |
| F          | no pero en el título que van a poner, no lo pueden cambiar, no le pueden quitar que                                                                                                                                                                      | F        | Señala el cuento                        |
| M          | No                                                                                                                                                                                                                                                       |          |                                         |
| R          | la liebre                                                                                                                                                                                                                                                |          |                                         |

|       |                                                               |   |                  |
|-------|---------------------------------------------------------------|---|------------------|
| F     | el título que es una afirmación o una pregunta                |   |                  |
| R     | una pregunta                                                  |   |                  |
| M     | una pregunta                                                  |   |                  |
| F     | entonces no le pueden quitar, como saben que es una pregunta. |   |                  |
| G     | por los signos                                                |   |                  |
| F     | lo tienen que poner tal cual, sale. Entonces el título es...  |   |                  |
| F     | cuál es el título                                             |   |                  |
| M y R | donde dormirá la pequeña liebre.                              |   |                  |
| F     | muy bien, ahora los personajes principales                    | F | señala el cuento |

En este ejemplo se puede observar el establecimiento de intercambios con IRF en espiral a través de los cuales el facilitador estableció un vínculo entre el conocimiento previo y la actividad actual, en este caso la diferencia entre la fábula y cuento. También se puede observar que el facilitador guió la actividad de los niños realizando preguntas abiertas y "por qué", en donde las respuestas de los aprendices recibían retroalimentación.

## C.

**Triada 3**

Yuvanelli, Germán, Aarón

|                      | Filiación 1<br>Lab. Colaboración                                                                                                                                  | Filiación 2<br>Lab. Psicolingüísticas                                                                                                                                                                                                   | Filiación 3<br>Lab. Literario                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dimensión I</b>   | -----                                                                                                                                                             | Construcción del conocimiento en cadena                                                                                                                                                                                                 | Construcción del conocimiento en cadena                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Dimensión II</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de intercambios con IRF espiral</li> <li>• Reformulación de respuestas</li> <li>• Uso de retos semióticos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de intercambios con IRF espiral</li> <li>• Reformulación de respuestas</li> <li>• Dar pistas para elicitir respuestas</li> </ul>                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de intercambios con IRF espiral</li> <li>• Reformulación de respuestas</li> <li>• Dar pistas para elicitir respuestas</li> </ul>                                                           |
| <b>Dimensión III</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas abiertas</li> <li>• Preguntar por qué</li> </ul>                                                               | Preguntas abiertas                                                                                                                                                                                                                      | Preguntas abiertas                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Dimensión IV</b>  | Promoción de la participación                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la participación</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul>                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la participación</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul>                                                                                                                          |
| <b>Dimensión V</b>   | Promoción de habilidades de cooperación                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de estrategias para el uso adecuado del lenguaje</li> <li>• Promoción de estrategias de comprensión de textos</li> <li>• Promoción de estrategias de producción de textos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de estrategias para el uso adecuado del lenguaje</li> <li>• Promoción de estrategias de comprensión de textos</li> <li>• Promoción de estrategias de producción de textos</li> </ul> |

Tabla 11. Tabla de resumen de los datos más relevantes de la triada 3.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### Filmación 1

En esta sesión el facilitador se centró en promover la importancia y beneficios del trabajo en equipo, además de que enfatizó el uso de habilidades de interacción y colaboración, entre las que destacan tomar turnos y compartir ideas.

Mientras los niños realizaban la tarea el facilitador se acercaba a la triada y supervisaba su conducta, revisaba los avances y orientaba su desempeño en la solución de la tarea.

A lo largo de la sesión el facilitador incitó a todos los miembros de la triada a participar. El facilitador incitaba a Aarón a orientarse a la tarea, colaborar en la solución de la misma y expresar sus pensamientos. En el caso de Yuvanelli y Germán el facilitador orientaba su participación hacia la justificación de sus respuestas.

Gran parte de la interacción adulto-niño se desarrolló con preguntas realizadas por el facilitador, las cuales oscilaban entre preguntas abiertas y preguntas que solicitaban una justificación a la respuesta que daban los niños. La retroalimentación del facilitador a las respuestas de los alumnos fue poca en esta sesión, pero los logros de los alumnos se daban a conocer explícitamente ante los demás miembros de la triada.

En esta sesión el facilitador realizó intercambios con IRI<sup>1</sup> en espiral, procurando que la triada aumentara su nivel de comprensión, previamente explorado por el guía a través de la formulación de preguntas. El facilitador también utilizó retos semióticos, además de que en ocasiones reformuló las respuestas de los niños.

### Filmación 2

En esta sesión el facilitador promovió la participación de los alumnos, especialmente de Aarón, quien en ocasiones se distraía y jugaba con sus compañeros. También promovió diversas estrategias de colaboración y del uso funcional del lenguaje. De las estrategias de colaboración hizo énfasis en la participación y colaboración de los integrantes durante la elaboración de la tarea. Con respecto a las estrategias del uso funcional del lenguaje destacó la promoción de estrategias de comprensión y producción de textos, en donde el facilitador orientó y apoyó en la elaboración de un diagrama, al mismo tiempo que señaló su importancia y elaboró el resumen del mismo fomentando en la triada el uso de la estructura del texto, uso de marcadores lingüísticos, elaboración y organización de ideas. La guía enfocada en estas habilidades ayudó a que la triada practicara el uso de las estrategias para el uso funcional del lenguaje.

Para lograr que los niños alcanzaran niveles más elevados de conocimiento, el facilitador exploró con preguntas el nivel de comprensión de la triada. Después de conocer el nivel de comprensión el facilitador enfrentó a la triada con retos semióticos, llevó a cabo la construcción del conocimiento de un alumno a otro, estableciendo así intercambios en cadena, además de

utilizar intercambios con IRF en espiral. Dentro de estos intercambios el facilitador dio pistas y reformuló las respuestas de los niños, apoyando de esta manera el desempeño y elaboración de ideas con las que se resolvía la tarea.

La mayoría de las preguntas que realizó el facilitador a lo largo de la sesión se caracterizaron por ser preguntas abiertas enfocadas a fomentar la reflexión en los niños. En esta sesión el facilitador solicitó en muy pocas ocasiones la justificación de las respuestas dadas por los niños. Tanto el desempeño como las respuestas de los niños recibieron retroalimentación por parte del facilitador. Cuando los alumnos cometían errores, el facilitador los corregía y guiaba a los alumnos hacia la reconstrucción de procesos y conocimientos acertados utilizando intercambios de retroceder y modelando estrategias o resultados deseables.

### Filmación 3

Relacionado con las demandas de la tarea de esta sesión, el facilitador retomó lo visto en sesiones anteriores y promovió en gran medida las estrategias de comprensión y producción de cuentos, también buscó que los miembros de la triada cooperaran y participaran en la solución de la tarea, promoviendo así estrategias de interacción. Así mismo el facilitador se encargó de suscitar estrategias de resolución de problemas, enfocándose en la aplicación de soluciones y en la supervisión y corrección de errores.

A lo largo de la sesión el facilitador promovió la participación de los miembros de la triada, enfocándose en Aaron, debido a que se mantenía distraído y se involucraba poco en la realización de la tarea.

En el transcurso de la sesión el facilitador apoyó a la triada para que los miembros organizaran y justificaran sus propuestas. Para esto estableció intercambios en donde la triada construía conocimiento por medio de la interacción en cadena. Estos eventos estaban enfocados en la elaboración de ideas con las que se diera respuesta al formato. El facilitador también promovió retos semióticos que llevaron a los niños a elaborar ideas más complejas y a justificar sus propuestas con argumentos razonables y aceptables.

Otra manera de apoyar a la triada fue estableciendo intercambios con IRF en espiral, en donde el facilitador generalmente ayudaba y orientaba a la triada en la organización de las ideas.

La mayoría de las preguntas que realizó el facilitador a lo largo de la sesión se caracterizaron por ser preguntas abiertas enfocadas a fomentar la reflexión en los niños. En esta sesión el facilitador solicitó esporádicamente la justificación de las respuestas dadas. En ocasiones el guía reformulaba las respuestas que daban los niños, las cuales también recibían retroalimentación independientemente de si la respuesta era correcta o errónea. En caso de que la respuesta fuera



incorrecta, el guía establecía intercambios de retroceder con la finalidad de reconstruir el conocimiento y elaborar una proposición adecuada y acertada.

### Ejemplo de la interacción adulto-niño

| Discusión |                                                                                                                                                                                                                                                                               | Acciones |                           |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------------|
| F         | ¿están contestando las demás aunque sea hablando?                                                                                                                                                                                                                             |          |                           |
| A         | si                                                                                                                                                                                                                                                                            |          |                           |
| F         | ah muy bien, a ver, a ver. Mamá liebre, en una granja, que durmiera a gusto, otra vez.                                                                                                                                                                                        | F        | lee lo que han escrito    |
| G         | [la pequeña liebre]                                                                                                                                                                                                                                                           |          |                           |
| A         | [la pequeña liebre]                                                                                                                                                                                                                                                           | Y        | escribe                   |
| G         | porque no pudo dormir la pequeña liebre en la huerba                                                                                                                                                                                                                          | G        | Platica fuera de la tarea |
| Y         | porque no pudo dormir la pequeña liebre porque había muchos, este porque tenía, porque había                                                                                                                                                                                  | G        | lee el cuestionario       |
| G         | porque el granjero cortaba temprano la huerba                                                                                                                                                                                                                                 | G        | escribe                   |
| A         | porque había muchos peligros                                                                                                                                                                                                                                                  |          |                           |
| F         | porque había muchos peligros ¿y?                                                                                                                                                                                                                                              |          |                           |
| Y         | el principal                                                                                                                                                                                                                                                                  |          |                           |
| F         | ¿qué era?                                                                                                                                                                                                                                                                     |          |                           |
| Y         | que el granjero cortaba la huerba                                                                                                                                                                                                                                             |          |                           |
| F         | ah, muy bien y el principal, ya vieron como dice, y el principal, o sea el más importante era que                                                                                                                                                                             |          |                           |
| Y         | el granjero cortaba la huerba                                                                                                                                                                                                                                                 |          |                           |
| F         | el principal es una palabra como que clave se acuerdan que vimos el entonces, y el porque y el debido a que, todo eso traten de utilizarlo ahora, sale, y el principal es una palabra que tu sacaste Yuvaneli y que nos indica algo aquí muy primordial, entonces escribando. | Y        | afirma con la cabeza      |
|           |                                                                                                                                                                                                                                                                               | A        | afirma con la cabeza      |
|           |                                                                                                                                                                                                                                                                               | F        | señala el cuestionario    |

En este ejemplo el facilitador utilizó intercambios de retroceder y reconstruir al momento en que revisó lo que los niños realizaron, promoviendo a su vez la organización y coherencia de ideas. Las preguntas abiertas que realizó el facilitador ayudaron a completar las respuestas de los niños. También puede observarse que cuando un miembro de la triada utilizó un marcador lingüístico, el facilitador dio retroalimentación y destacó la importancia de su uso en la producción escrita.

TESIS CON  
FOLLA DE ORIGEN

## D.

## Triada 4

Mayra, Alma, Leonardo

|               | Filmación 1<br>Lab. Colaboración                                                                                           | Filmación 2<br>Lab. Psicolingüísticas                                                                                                                                             | Filmación 3<br>Lab. Literario                                                                                                                                                   |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensión I   | -----                                                                                                                      | Construcción del conocimiento en cadena                                                                                                                                           | Construcción del conocimiento en cadena                                                                                                                                         |
| Dimensión II  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de intercambios con IRF espiral</li> <li>• Uso de retos semióticos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de intercambios con IRF espiral</li> <li>• Reformulación de respuestas</li> <li>• Uso de retos semióticos</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de intercambios con IRF espiral</li> <li>• Reformulación de respuestas</li> <li>• Uso de retos semióticos</li> </ul>               |
| Dimensión III | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas abiertas</li> <li>• Preguntar por qué</li> </ul>                        | Preguntas abiertas                                                                                                                                                                | Preguntas abiertas                                                                                                                                                              |
| Dimensión IV  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la participación</li> <li>• Intercambios de retroceder</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambios de retroceder</li> <li>• Modelar resultados deseables</li> <li>• Retroalimentación</li> <li>• Disminuir el apoyo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación</li> <li>• Disminuir el apoyo</li> </ul>                                                                             |
| Dimensión V   | Promoción de habilidades de cooperación de textos                                                                          | Promoción de estrategias de producción de textos                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de estrategias de producción de textos</li> <li>• Promoción de estrategias de comprensión y producción de cuentos</li> </ul> |

Tabla 12. Tabla de resumen de los datos más relevantes de la triada 4.

## Filmación 1

En esta sesión el facilitador promovió algunas estrategias de solución de problemas y estrategias de colaboración, principalmente el compartir ideas y establecer acuerdos. También apoyó el desempeño del equipo modelando estrategias de producción escrita, incorporando de esta manera paulatinamente el uso funcional del lenguaje.

En esta sesión el facilitador promovió la participación de Alma para que diera argumentos a sus propuestas, pues a pesar de que participaba activamente en la realización de la tarea no argumentaba las respuestas que daba.

A pesar de que los miembros del equipo trabajaban eficazmente, el facilitador reformulaba las respuestas dadas, presentaba retos semióticos y establecía intercambios en espiral (IRF), para que las niñas externaran sus pensamientos y construyeran proposiciones más elaboradas.

Las preguntas con las que el facilitador guió al equipo a lo largo de la sesión fueron en su mayoría preguntas abiertas, las cuales ayudaron a las niñas a crear procesos de reflexión acerca de su desempeño. En esta sesión el facilitador también preguntó "por qué", cuando las respuestas de las niñas no tenían justificación, por lo que ante este tipo de pregunta deberían de dar razones a sus propuestas. Las participaciones de las niñas recibían retroalimentación del

facilitador, y cuando cometían errores, el guía utilizaba intercambios de retroceder para reconstruir el conocimiento del equipo.

### Filmación 2

En esta sesión el facilitador promovió en gran medida actividades para el uso funcional del lenguaje, enfatizando la morfosintaxis y los signos de puntuación. También promovió estrategias de producción de textos, como son el uso de diagramas y superestructura, organización y coherencia de ideas. Estas estrategias se utilizarán posteriormente en las actividades enfocadas en la comprensión y composición de cuentos.

De manera general el facilitador se acercaba a la triada y supervisaba la conducta de los miembros de la misma, revisando los avances y orientando el desempeño del equipo en la solución de la tarea.

A lo largo de la sesión el facilitador apoyó el desempeño de los miembros del equipo modelando estrategias y resultados deseables. Se centró en modelar estrategias de solución de problemas en el equipo, destacando la promoción de estrategias de planeación, monitoreo y corrección de errores.

Para lograr que los miembros del equipo alcanzaran niveles más elevados de comprensión, el facilitador apoyó a la triada de diversas maneras. Dio pistas para hacer surgir respuestas en los niños, reformuló las respuestas que daban y además promovió retos semióticos a lo largo de la interacción con el equipo. También utilizó las respuestas de los alumnos para guiar la participación de los niños, estableciendo de esta manera interacciones en cadena, en donde el facilitador apoyó en la construcción del conocimiento.

El facilitador realizó preguntas abiertas a lo largo de la sesión, con las cuales apoyaba y guiaba la participación de los miembros del equipo. Las preguntas generaron en los niños un proceso de reflexión acerca de las perspectivas que exponían en la solución de la tarea.

Independientemente de si las respuestas de los niños eran correctas o erróneas generalmente recibían retroalimentación del facilitador. Cuando las respuestas eran incorrectas, el guía establecía intercambios de retroceder con la finalidad de reconstruir el conocimiento y elaborar una proposición adecuada y acertada.

Conforme el equipo resolvió la tarea y demostró mejorar sus competencias, el facilitador disminuyó gradualmente el apoyo brindado, principalmente en los momentos en que el equipo organizaba y elaboraba proposiciones con las que respondían el formato.

### Filmación 3

En esta sesión el facilitador retomó lo revisado en sesiones anteriores e hizo principal énfasis en la promoción de estrategias de comprensión y producción de cuentos, enfocado en la

organización y coherencia de las ideas elaboradas, y en la presencia de audiencias en la comunicación escrita. También promovió estrategias de solución de problemas en el equipo, destacando la estrategia de supervisión y corrección de errores.

De manera general el facilitador se acercó a la triada y supervisó la conducta de los niños, además de observar sus avances y logros. Conforme el equipo resolvía la tarea y demostraba poder continuar con la actividad sin ayuda, el facilitador disminuía gradualmente el apoyo brindado.

Para lograr que los miembros de la triada alcanzaran niveles más elevados de comprensión, el facilitador promovió retos semióticos a lo largo de la interacción con el equipo, también dio pistas, reformuló y utilizó las respuestas de los alumnos para guiar la participación de sus compañeros, estableciendo de esta manera interacciones en cadena.

En el transcurso de la sesión el facilitador realizó preguntas abiertas, las cuales generaron en los niños un proceso de reflexión acerca de las perspectivas que exponían en la solución de la tarea. Independientemente de si las respuestas de los niños eran correctas o erróneas generalmente recibían retroalimentación del facilitador. Cuando las respuestas eran incorrectas, el guía establecía intercambios de retroceder con la finalidad de reconstruir el conocimiento y elaborar una proposición adecuada.

### Ejemplo de la interacción adulto-niño

| Discusión |                                                                                                                                                                                                                                | Acciones |                     |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------|
| F         | porque la pequeña liebre se sentía insegura ¿que dijimos que era?                                                                                                                                                              | F        | señala el formato   |
| A         | Resultado                                                                                                                                                                                                                      |          |                     |
| F         | el resultado, entonces por qué no le ponemos antes del porque de que estamos hablando                                                                                                                                          |          |                     |
| A         | del resultado                                                                                                                                                                                                                  | M        | escribe             |
| F         | el resultado, el resultado, funciona o no funciona?                                                                                                                                                                            |          |                     |
| A         | [no]                                                                                                                                                                                                                           |          |                     |
| M         | [no]                                                                                                                                                                                                                           | M        | niega con la cabeza |
| F         | entonces ¿cómo le vamos a escribir el resultado?                                                                                                                                                                               |          |                     |
| A         | no funciona                                                                                                                                                                                                                    |          |                     |
| F         | no funciona y luego                                                                                                                                                                                                            |          |                     |
| M         | que también se sentía insegura porque la comadreja podía olfatear y se podía comer a la pequeña liebre                                                                                                                         |          |                     |
| F         | pero acuerdense que tenemos que escribir para que los demás nos entiendan, si yo nada más pongo porque la liebre, no, entonces aquí antes, escribiendo aquí antes para que ya no horren todo, ¿qué dijimos que íbamos a poner? | F        | señala el formato   |
| A         | el resultado                                                                                                                                                                                                                   |          |                     |
| F         | el resultado que, el resultado porque, así lo van a escribir, el resultado                                                                                                                                                     |          |                     |
| M         | porque la pequeña liebre                                                                                                                                                                                                       | M        | escribe             |
| F         | el resultado porque, así lo van a escribir, no. El resultado o el intento no                                                                                                                                                   |          |                     |
| A         | Funciono                                                                                                                                                                                                                       |          |                     |

|   |                                                                                                                                |   |                        |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------------------------|
| F | acuérdense de escribir para que los demás nos entiendan. Luego, funciona o no funciona, ¿qué podemos escribir?                 | F | lee lo que han escrito |
| A | no funciona                                                                                                                    |   |                        |
| F | no funciona                                                                                                                    |   |                        |
| M | de que la pequeña liebre se sentía insegura, de que la comadreja, de que la comadreja pudiera olfatearla y se la pudiera comer |   |                        |
| F | todo eso así tan grandote                                                                                                      |   |                        |
| A | no                                                                                                                             |   |                        |
| F | acuérdense que ya sabemos hacer que                                                                                            |   |                        |
| M | a generalizar                                                                                                                  |   |                        |
| F | muy bien, entonces vamos a escribir, no funciona porque, y en poquitas palabras, sale.                                         | M | escribe                |

Este ejemplo muestra cómo el facilitador construyó conocimientos de un alumno a otro, además de establecer intercambios con IRI<sup>2</sup> en espiral, lo cual ayudó a la triada en la elaboración de proposiciones, en donde el guía promovió estrategias de producción escrita y también la presencia de audiencias para la comunicación escrita. En esta ocasión el facilitador realizó preguntas abiertas, las cuales buscaban que los niños reflexionaran sobre sus afirmaciones. En este ejemplo también se observa que el vínculo entre la información previa y la actividad a realizar se enfocó en el uso de las macroestrategias.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **B. *Análisis de resultados***

A partir de las preguntas de investigación planteadas, del procedimiento a seguir y de la propia naturaleza de los datos, el análisis de los mismos se realizó cualitativamente. Este tipo de análisis fue elegido debido a que permite profundizar en la explicación del cómo y bajo qué condiciones se adquieren las habilidades de comprensión y producción de cuentos, además de que se puede ahondar en el estudio de la interacción simétrica y asimétrica, así como en el uso de estrategias de autorregulación de los niños cuando leen y escriben.

El análisis cualitativo de los videos ayudó a determinar la influencia del aprendizaje cooperativo y el papel del tutelaje cognositivo en la internalización de habilidades de comprensión y producción de cuentos en niños de cuarto de primaria.

### **Triada 1 Arlete, Yosani y Edgar**

A lo largo de las sesiones filmadas se pudo observar que el comportamiento del facilitador fue más socio-constructivo que directivo-transmisional. Aún así esto no fue una garantía de que los niños trabajaran con base en el aprendizaje cooperativo o de que internalizaran todos los conocimientos y estrategias enseñados.

Para la construcción del conocimiento el facilitador estableció intercambios IRIF en espiral, utilizó retos semióticos y generalmente realizó preguntas abiertas. La promoción de conocimientos y estrategias para un dominio en específico dependió del objetivo planteado en cada una de las sesiones, pero aún así la promoción de habilidades de cooperación se mantuvo constante a lo largo de las sesiones.

La interacción entre iguales a lo largo de las tres sesiones fue muy variada, no prevaleció un tipo de habla específico. En la sesión 1 predominó el uso del habla exploratoria, en la sesión 2 los intercambios se establecieron generalmente con habla disputacional, mientras que en la sesión 3 se utilizó en su mayoría el habla acumulativa.

El tipo de habla se estableció en cada una de las sesiones de acuerdo con las demandas y características de la tarea, influyendo también la empatía establecida entre los miembros del grupo. En la sesión 1 predominó el habla exploratoria, debido a que el objetivo era promover este tipo de habla como herramienta para la colaboración en diversas actividades. En la sesión 2, ante la ausencia de Arlete, resultó evidente que Yosani y Edgar competían, confrontaban ideas y se atacaban mutuamente, por lo que el tipo de habla utilizado fue disputacional, establecido a partir de la relación entre iguales y no por las características y demandas de la tarea. A diferencia de los intercambios de la sesión 1 y 2, los intercambios de la sesión 3 se establecieron con habla

acumulativa, asociada en parte con la interacción y en parte con el tipo de tarea realizada en la sesión.

A lo largo de las sesiones resulta fácil observar que Arlete y Yosani colaboraron constantemente, establecieron un vínculo muy fuerte y establecieron intercambios de aprendizaje con asistencia.

El que la intersubjetividad entre Arlete y Yosani fuera muy alta impidió de cierta manera la participación de Edgar, propiciando que se mantuviera al margen de la interacción. Esto a pesar de que en las tres sesiones el facilitador promovió su participación en la colaboración, expresión de ideas y aportación de propuestas.

A lo largo de las tres sesiones Yosani mostró tener poco interés por colaborar y compartir conocimientos con Edgar, situación que era regulada por Arlete. Este hecho se observa claramente en la sesión 2, en donde ante la ausencia de Arlete, Yosani ignoró constantemente cualquier comentario proveniente de Edgar, inhibiendo su participación, no sólo en el trabajo en equipo, sino también ante los intercambios con el facilitador.

Con esto se observa que la participación de Arlete en la triada es importante, no sólo para regular los intercambios entre iguales, sino también dentro de la construcción del conocimiento.

Durante la sesión 2, Yosani y Edgar recurrían a la ayuda del facilitador siempre que tenían duda o terminaban de contestar una pregunta. De manera contraria, en el resto de las sesiones los niños continuaban con la realización de la tarea por sí solos y solicitaban la ayuda del facilitador en pocas ocasiones. A pesar de que la asistencia del facilitador no era necesaria y la triada podría realizar la tarea sin asistencia, la disminución paulatina de la ayuda proporcionada por el guía a lo largo de las sesiones fue muy pausada y se presentó en muy pocas ocasiones.

Respecto al uso de estrategias para la solución de problemas la triada aplicó en las tres sesiones estrategias para resolver la tarea, pero en ninguna de las sesiones se analizó o planeó la meta a alcanzar. La promoción de estas estrategias fue escasa, ya que el facilitador centró su modelaje y guía en las habilidades asociadas al objetivo planteado en cada una de las sesiones, así como de las habilidades para el uso funcional del lenguaje. De esta manera el facilitador logró desarrollar a lo largo de las sesiones, estrategias de supervisión y corrección de errores, y de habilidades de comprensión y producción de textos, las cuales fueron retomadas y enfatizadas en las sesiones enfocadas en el texto narrativo.

**Triada 2 Margarita, Ricardo y Giuseppe**

La promoción de estrategias y la construcción del conocimiento se desarrollaron a través de la interacción niño-adulto, en donde el tipo de habla con el que interactuaba el guía fue en su mayoría socio-constructiva, en donde destacó el uso de retos semióticos, establecimiento de intercambios con IRI<sup>1</sup> en espiral, realización de preguntas abiertas y preguntas "por qué", retroalimentación al desempeño y respuestas de los niños.

A lo largo de las sesiones se puede observar que la triada se caracterizó por trabajar óptimamente, además de adquirir paulatinamente habilidades y conocimientos nuevos. Generalmente concluían un punto de la tarea y continuaban con el siguiente, sin necesidad de recurrir al facilitador, al cual acudían cuando algún punto de la actividad resultaba desconocido, pues surgían dudas en la manera de abordarlo.

Considerando el desempeño de la triada el facilitador disminuyó gradualmente su apoyo en las habilidades que poco a poco eran dominadas por los niños, además de que mostraron un buen desempeño en la realización de la tarea, tanto a lo largo de una sesión como en el transcurso de las tres sesiones.

El intercambio entre iguales varió a lo largo de las sesiones, esto fue independiente del objetivo de las sesiones y del tipo de estrategias promovidas por el facilitador, ya que el tipo de habla establecido se asoció más con la aplicación de estrategias de colaboración y con la disposición de los integrantes de la triada para trabajar en equipo. En la sesión 1 el facilitador promovió estrategias de cooperación, incluyendo la negociación de significados. De esta manera los niños trabajaron con base en las estrategias sugeridas por el facilitador, por lo que destacó el uso del habla exploratoria. En la sesión 2 la comunicación establecida se asoció con la falta del uso de estrategias de colaboración. La interacción entre iguales varió constantemente, pues podía llegar a ser hostil, amigable y cordial, aún así la mayoría de los intercambios se establecieron con habla disputacional, en donde las opiniones y argumentos de Giuseppe recibían una contraposición por parte de Margarita, además de que se atacaban constantemente, ya que Margarita percibía que realizaba el trabajo sola y que sus compañeros no colaboraban en la realización de la tarea. Esto se modificó en la sesión 3, aquí los tres miembros participaron constantemente, además de que se buscó que el esfuerzo realizado fuera equivalente para todos, utilizando el habla acumulativa en la mayoría de sus intercambios.

A pesar de que el facilitador incitó constantemente a Ricardo a expresar sus pensamientos, el aumento en su participación a lo largo de las sesiones no fue muy considerable. Al parecer el trabajar con alguien más capaz resultó ser un impedimento para Ricardo en cuanto a la expresión de ideas y justificación de propuestas, y no tanto para la adquisición de



conocimientos nuevos. El facilitador promovió la participación del resto de los integrantes de la triada con la finalidad de que justificaran las respuestas que daban.

A lo largo de las sesiones la triada aplicó estrategias de autorregulación, entre las que destacan la aplicación de estrategias específicas para la solución de la tarea y supervisión general y corrección de errores. A pesar de que su desempeño era óptimo cabe destacar que en ninguna sesión la triada analizó la meta y tampoco planeó la manera de abordar la tarea. Esto se debió a que el facilitador casi no promovió este tipo de habilidades, ya que centró su guía en las habilidades asociadas al objetivo planteado en cada una de las sesiones, como era el uso de estrategias de colaboración y del uso funcional del lenguaje, lo cual desarrolló a lo largo de las sesiones un buen desempeño de la triada en el uso de las estrategias de comprensión de textos, principalmente del cuento.

### **Triada 3 Yuvanelli, Germán y Aarón**

A pesar de que a lo largo de las sesiones Aarón se caracterizó por colaborar poco, participar esporádicamente, establecer intercambios hostiles y distraer con juegos a sus compañeros, los intercambios con habla disputacional no llegaron a predominar en ninguna de las sesiones. Esto debido a dos circunstancias, por un lado el facilitador promovió constantemente la participación de Aarón y logró que (por momentos) se involucrara en la tarea y aportara ideas. Por otro lado, Yuvanelli y Germán lo invitaban constantemente a participar, lo involucraban en la realización de la tarea, y consideraban su opinión para establecer acuerdos.

El tipo de habla utilizado a lo largo de las sesiones osciló del habla exploratoria incipiente al habla acumulativa afirmación, esto debido al tipo de tarea establecido en cada una de las sesiones, así como por el tipo de estrategias promovidas por el facilitador. En la sesión 1 se centró en promover el uso de habilidades de interacción y colaboración, destacando el tomar turnos y compartir ideas. Debido a que desde los inicios de la sesión Aarón se mostraba renuente a cooperar, el facilitador enfatizó la importancia y beneficios del trabajo en equipo, predominando el uso del habla exploratoria incipiente. Los intercambios entre iguales de la sesión 2 fueron muy escasos, ya que las demandas de la tarea provocaron que los niños necesitaran apoyo constante por parte del guía. En la comunicación establecida entre los miembros de la triada destacó el uso del habla acumulativa afirmación, tipo de habla utilizado debido a que los niños no argumentaban sus respuestas pues la actividad era nueva para ellos, además de que el facilitador promovió la participación enfocada al uso adecuado del lenguaje y no hizo tanto énfasis en la justificación de respuestas.

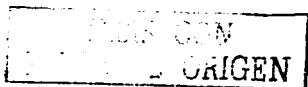
De las estrategias para el uso adecuado del lenguaje el facilitador promovió la comprensión y producción de textos, en donde orientó y apoyó a la triada en la elaboración de un diagrama, al mismo tiempo que señaló su importancia y elaboró el resumen del mismo fomentando en la triada el uso de la estructura del texto y de marcadores lingüísticos. Para la sesión 3 el facilitador promovió con el mismo énfasis que en sesiones anteriores el uso adecuado del lenguaje, haciendo énfasis en la comprensión y producción de cuentos. De acuerdo al tipo de participación y aportaciones de los niños, Yuvanelli y Germán demostraron haber adquirido estrategias del uso adecuado del lenguaje, como son el uso de macroestrategias y detección de la superestructura.

De las estrategias generales destacó el uso (a lo largo de las sesiones) de la planeación previa a la aplicación de las estrategias y la supervisión general y corrección de errores. La planeación ayudó a los miembros de la triada a distribuir roles y plantear la meta a alcanzar. La evaluación grupal a lo largo de las tres sesiones se centró en la valoración del desempeño de los integrantes de la triada mas que en la corrección de errores. En la sesión 1 se revisó la ortografía y se verificó la eficacia de las estrategias aplicadas. A pesar de que en la sesión 2 la interacción entre iguales fue escasa, la evaluación se enfocó en la valoración del desempeño de los integrantes de la triada mas que en la corrección de errores; en cambio en la sesión 3 la supervisión general se centró en la corrección de la ortografía y la puntuación.

#### Triada 4 Mayra, Alma y Leonardo

La comunicación de la triada a largo de las sesiones se desarrolló en su mayoría con habla acumulativa. Esto debido a que los integrantes de la triada establecieron vínculos muy fuertes y preferían mantener la amistad en lugar de cuestionarse unos a otros. Por este motivo el facilitador buscó promover, a través de preguntas "por qué", la justificación de propuestas de Alma y Leonardo, pues a pesar de que participaban activamente en la realización de la tarea no argumentaban las respuestas que daban. A lo largo de las sesiones Alma justificó sus respuestas, pero Leonardo no presentó una mejora notable.

A diferencia de otras triadas, en ésta el facilitador pudo combinar la promoción de estrategias de colaboración con las estrategias del uso adecuado del lenguaje desde la primera sesión, debido a que los integrantes (sólo asistieron 2) se acoplaron rápidamente al trabajo en equipo, permitiendo que el guía fomentara la organización de ideas para dar la coherencia local a lo que las niñas escribía. El énfasis de estas estrategias continuó en sesiones posteriores, y de acuerdo con el objetivo planteado y conforme a las demandas de la tarea el facilitador promovió el uso de la superestructura, y la elaboración de diagramas, así como la presencia de audiencias



en la comunicación oral y escrita. Con esto el facilitador ayudó a la triada en el uso de estrategias de comprensión y producción de textos, principalmente del cuento. En las sesiones 2 y 3 la triada utilizó en gran medida estas estrategias. A través de la lectura de los textos y de la identificación de sus partes, los niños localizaban la respuesta y con las macroestrategias daban coherencia global a lo que escribían, además de que usaron marcadores lingüísticos en la elaboración de las afirmaciones.

A lo largo de las sesiones el facilitador apoyó a la triada con la finalidad de que los niños alcanzaran niveles de expresión y conocimiento más elevados. Para lograr esto, el guía manejó su interacción con los niños generalmente desde una perspectiva socio-constructiva, a partir de la cual estableció retos semióticos, dio pistas, retroalimentó y reformuló las aportaciones de los alumnos, además de que las utilizó para guiar la participación de sus compañeros. A lo largo de las sesiones el facilitador modeló estrategias de planeación, monitoreo y corrección de errores. La promoción de estas habilidades generó en la triada el uso de estrategias generales a lo largo de las sesiones. La supervisión y corrección de errores en un principio estuvo enfocada en la evaluación de los errores ortográficos, y posteriormente se valoró el desempeño de los integrantes de la triada.

Dentro de las sesiones el facilitador supervisó y orientó el desempeño de la triada en la solución de la tarea, y de acuerdo a los conocimientos y habilidades adquiridas por la triada el facilitador disminuyó gradualmente el apoyo brindado, dentro de una sesión y a lo largo de la intervención, principalmente en los momentos en que el equipo organizaba y elaboraba proposiciones con las que respondían el formato.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## VIII. Discusión

Considerando los resultados de la presente investigación y su respectivo análisis, se presenta la manera en que el aprendizaje cooperativo y el tutelaje cognoscitivo influyen en la internalización de habilidades de comprensión y composición de textos, principalmente cuentos, en niños de cuarto de primaria. Por este motivo, las conclusiones del estudio se presentan conforme al tipo de interacción establecido, ya sea entre iguales o en presencia de un adulto, para posteriormente presentarlos de manera conjunta.

### *Aprendizaje cooperativo*

A través del análisis realizado se observa que a lo largo de las sesiones los miembros de las triadas interactuaron dentro de una situación social cooperativa mientras resolvían la tarea planteada, lo cual ayudó en la adquisición de nuevos conocimientos. También se pudo observar que a través de la interacción entre iguales los miembros de los equipos lograron construir significados. El intercambio y la comunicación establecidos a lo largo de las sesiones en cada una de las triadas se caracterizaron por presentar interdependencia positiva, interacción promocional cara a cara y responsabilidad personal componentes propuestos por Díaz-Barriga y Hernández (1998) para el establecimiento del Aprendizaje cooperativo.

Con los resultados del presente estudio se puede observar que a lo largo de la intervención del Proyecto CACSC, se logró que los niños adquirieran a través de la interacción entre iguales estrategias de colaboración. Esto a pesar de las dificultades que se podían encontrar, pues dentro del contexto escolar los alumnos no están acostumbrados a trabajar en equipo y compartir ideas, por lo que el cambiar la manera de trabajar y solucionar problemas en los niños resulta complicado, y mucho más si se busca que los niños establezcan niveles de expresión cercanos al habla exploratoria.

El análisis de los resultados permitió deducir que a lo largo de las sesiones no predominó un tipo de habla específico en ninguno de los equipos. Por lo general, el tipo de habla que prevaleció en cada una de las sesiones mostró cierta regularidad y algunas semejanzas entre las cuatro triadas.

Los resultados observados permiten concluir que el tipo de habla con el que interactuaban los niños se estableció de acuerdo con las demandas y características de la tarea a la que se enfrentaban, además de que también influyó la empatía establecida entre los niños, así como la disposición de los integrantes para trabajar en equipo.

En cuanto a las demandas de la tarea, se observó que durante la realización de actividades de comprensión de cuento, predominó en la interacción de las triadas el habla acumulativa con elaboraciones. Este tipo de habla resultó predominante ya que para dar solución a la tarea no era necesario que los niños dieran argumentaciones a sus propuestas, debido a que la elaboración de proposiciones no siempre implicaba justificación.

De acuerdo con el tipo de habla establecido entre iguales y con las estrategias de autorregulación empleadas, se puede observar que en ciertos intercambios entre un niño más capaz y otro menos capaz se generó aprendizaje con asistencia, motivación y búsqueda de una intersubjetividad alta. Esto favoreció que el niño menos hábil aumentara su nivel de comprensión, adquiriera conocimientos y desarrollara habilidades. Cabe resaltar que en otras ocasiones el trabajar con alguien más competente resultó ser un impedimento. Aquí resulta relevante destacar que el nivel de desarrollo del aprendiz está relacionado con lo que se puede o no aprender.

El conocimiento compartido y las habilidades que los niños lograron desarrollar a través de la interacción entre iguales, pudieron pasar del plano intersicológico al intrapsicológico dando lugar a la Ley de la doble formación, debido a que los niños modificaron sus esquemas de acuerdo a la percepción de los demás a través del discurso en donde se intercambiaban puntos de vista, esto debido a que la discusión suscita el uso del lenguaje y en ocasiones la presencia de justificaciones, creando un conflicto cognitivo que promueve el desarrollo del pensamiento, lo cual sería difícil de alcanzar en un trabajo individual (Rogoff, 1993).

Entre las estrategias internalizadas gracias a la interacción entre iguales se encuentran el uso de macroestrategias, detección de la superestructura y algunas estrategias de solución de problemas, entre las que destacan la supervisión general y la corrección de errores (principalmente ortográficos).

Las habilidades de supresión general y corrección se internalizaron con gran facilidad debido a que los niños se enfrentaron constantemente a un modelaje del uso de estas estrategias dentro y fuera de la intervención, pues es bien sabido que dentro del contexto escolar los profesores revisan frecuentemente la ortografía, por lo que a lo largo de las sesiones los niños revisaban constantemente el desempeño de sus compañeros. La adquisición de este tipo de estrategias también se vio favorecida por la situación social cooperativa establecida entre iguales sin la presencia del tutor, pues hay aprendizajes que tienen más probabilidad de ocurrir sin la presencia de un adulto (Mercer, 1997).

En cuanto al obstáculo para el desarrollo de habilidades ocasionado por la interacción con alguien más capaz, se observa que los alumnos menos hábiles difícilmente expresaban o justificaban sus ideas, ya que independientemente de la calidad o certeza de la intervención, los miembros de la triada con mayor competencia solían (en ocasiones) menospreciar o ignorar la participación de sus compañeros.

Resulta relevante destacar que a pesar de que los datos arrojados demuestren que los niños internalizaron tanto estrategias de colaboración como estrategias de comprensión y composición de cuentos, el estudio no presentó una evolución paulatina en la adquisición de estas habilidades a lo largo del paso del tiempo. Es decir, dentro de los resultados no se encontró que a lo largo de la intervención del Proyecto CACSC los niños mejoraran (en cantidad y calidad) el uso de alguna estrategia. Esto debido a que en cada una de las sesiones filmadas destacó más el trabajo y desarrollo de habilidades correspondientes al objetivo planteado en la actividad a desarrollar.

Un ejemplo claro de esto se observa en el tipo de habla establecido en las triadas pues además de ser diferentes en cada sesión no muestran haber evolucionado después de varias sesiones, ya que los cambios que muestran se asocian más con el tipo de tarea planteada. Al inicio de la intervención del Proyecto CACSC (laberinto de colaboración), en donde el objetivo consistía en desarrollar habilidades de colaboración, resultando predominante el uso del habla exploratoria en la mayoría de las triadas, lo cual se modificó en el transcurso del programa, ya que en las sesiones posteriores predominó el habla acumulativa. Esto no indica que los niños no hayan internalizado las habilidades de colaboración sino más bien señala que el tipo de habla utilizado se adecuó al tipo de actividad planteada, pues las demandas de la tarea de sesiones posteriores (laberintos de habilidades psicolingüísticas básicas y avanzadas) se enfocaban en promover el uso de estrategias específicas de comprensión y composición de textos, actividades que no requieren necesariamente la argumentación y justificación de ideas, pero sí de la colaboración y expresión de proposiciones, por lo que los niños utilizaron generalmente habla acumulativa.

Esto mismo se presentó en cuanto a la adquisición de habilidades de comprensión y composición de textos, pues su uso destacó más en las sesiones correspondientes a los laberintos de habilidades psicolingüísticas, que en las sesiones del laberinto de colaboración.

Con esto se puede concluir que la internalización de estrategias en este estudio se llevó a cabo mediante la cognición situada, ya que el contexto y las demandas de la tarea juegan un papel importante en cuanto a la manera en que se adquieren ciertas habilidades, además de que

en la internalización de estrategias influye más el tipo de tarea planteada que el paso del tiempo a lo largo de la intervención. Es importante señalar que a pesar de que la adquisición de determinada estrategia depende de la tarea asignada, el Proyecto CACSC busca promover a lo largo de toda la intervención las estrategias adquiridas desde el inicio del programa.

El encontrar datos asociados con el tipo de tarea con el que se trabajó y no encontrar una evolución a través del paso del tiempo podría mostrar limitaciones en la presente investigación, pues para poder encontrar cambios en el desarrollo y evolución se debe de seguir con más detalladamente el paso del tiempo, ya fuera incluyendo mayor número de sesiones filmadas o analizando sólo un laberinto, pues de esta manera se estudiaría la adquisición de habilidades como efecto de la intervención y tal vez se podría encontrar mejoría en cuanto a cantidad y calidad, y no tanto una fluctuación de datos dependientes de la tarea planteada.

### *Tutelage cognoscitivo*

El análisis de la interacción entre el experto y los novatos se desarrolló con base en el Sistema de codificación para caracterizar la interacción maestro-alumno (Rojas-Drummond y cols., 1998), el cual se ha utilizado para analizar la manera en que el lenguaje de los profesores influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar de manera cotidiana.

Debido a que este instrumento permitió analizar los datos de la presente investigación satisfactoria y eficazmente se propone utilizar el Sistema de codificación en contextos similares a los de este estudio, es decir para estudiar el comportamiento de adultos, que a diferencia de los profesores basados en un enfoque tradicional, interactúan con los niños dentro de un contexto sociocultural, pues de esta manera se podría refinar y/o incluir nuevas actuaciones en este instrumento.

Con respecto a las interacciones niño-adulto establecidas dentro de este estudio a lo largo de las sesiones se pudo observar que el facilitador utilizó diversas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De las estrategias utilizadas destacaron la construcción del conocimiento conjunta y socialmente, el desarrollo de estrategias de autorregulación y el desarrollo de habilidades de un dominio específico, en este caso comprensión y producción de textos.

Estas estrategias, utilizadas para brindar apoyo y guía, se desarrollaron con características propias del andamiaje, ya que el facilitador dio pistas, promovió la participación del alumno, realizó preguntas de reflexión, modeló estrategias y resultados deseables, dio retroalimentación y disminuyó el apoyo brindado.

Debido a que la mayoría de los intercambios establecidos por el facilitador a lo largo de las sesiones se desarrollaron con este tipo de estrategias se puede concluir que el estilo con que el guía orientó el proceso de enseñanza-aprendizaje fue predominantemente socio-constructivo. Resulta relevante destacar que el facilitador utilizó las estrategias del estilo socio-constructivo con base en los contenidos de aprendizaje para cada sesión y considerando el nivel real de los alumnos.

A pesar de que la innovación educativa en la que se llevó a cabo la presente investigación centra el trabajo del adulto en un enfoque socio-constructivo, en algunas ocasiones el facilitador estableció interacciones con un estilo directivo transmisional, el cual fue utilizado en dos contextos presentes a lo largo de las sesiones. Uno de los contextos en los que el facilitador utilizó el estilo directivo transmisional se presentó cuando los niños no conocían el tópico con el que debían trabajar y el andamiaje brindado no lograba generar la construcción del conocimiento en la triada, momento en el que el adulto daba la respuesta directamente.

En el otro contexto, el facilitador utilizó el estilo directivo transmisional para controlar la conducta de los niños (cuando la indisciplina era muy alta), y no precisamente para dirigir la construcción del conocimiento.

La presencia del estilo directivo transmisional se debió a que el patrón de conducta no puede ser todo o nada, sino que se establecen ciertas regularidades en la interacción y discurso del facilitador.

Dentro de otro rubro, cabe señalar que para que el apoyo brindado por el facilitador lograra tener éxito, fue necesaria la presencia de cierto grado de intersubjetividad entre el facilitador y los miembros de la triada, es decir, que los interlocutores compartieran aspectos de la situación. De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede observar que en aquellas actividades que resultaban ser familiares para los niños o con poco nivel de dificultad, como el contestar cuestionarios, la intersubjetividad solía ser media o alta, por lo que no era necesario especificar las instrucciones de la tarea y el diálogo del facilitador podía incluir deícticos o directivas abreviadas.

En cambio, situaciones difíciles, nuevas o poco familiares implicaban que el facilitador negociara significados con los niños, ya que la intersubjetividad establecida era de bajo nivel, lo cual dificultaba el desarrollo de la tarea, por lo que el facilitador utilizaba la expresión referencial informativa del contexto. Esto se presentó generalmente en actividades psicolingüísticas, como el realizar un resumen.



Con esto se puede concluir que el nivel de intersubjetividad entre el facilitador y los aprendices se estableció de acuerdo al tipo de tarea planteada, es decir, la intersubjetividad no dependía de si los interlocutores tenían opiniones o puntos de vista opuestos ante la misma situación, sino que dependía del conocimiento que tuviera el aprendiz ante las actividades planteadas, en donde las demandas de una actividad psicolingüística resultaban, la mayoría de las veces desconocidas.

El que los niños tuvieran o no conocimiento de la actividad a realizar también influyó en la disminución del apoyo brindado por el facilitador, ya que las actividades que eran desconocidas presentaban mayor dificultad, además de que a los niños les surgían dudas, por lo que acudían constantemente al facilitador. Esto se presentó tanto a lo largo de una sesión como en el transcurso de las sesiones. Para poder retirar su ayuda, el facilitador supervisó y orientó el desempeño de las triadas en la solución de la tarea y de acuerdo a los conocimientos y habilidades adquiridos disminuía gradualmente el apoyo brindado.

A través del aprendizaje de estrategias y conocimientos adquiridos por medio del aprendizaje cooperativo y considerando que el facilitador generalmente utilizó estrategias con un enfoque socio-constructivo, se puede deducir que la ayuda del facilitador se convirtió en una influencia sociocultural para los niños, ya que a través de la mediación el guía facilitó y desarrolló algunos de los procesos cognitivos en los aprendices, y también logró que los niños se apropiaran de algunos signos y controlaran en cierta medida su conducta interna.

El que el facilitador centrara su modelaje y apoyo en ciertas estrategias ayudó en gran medida a los aprendices a desarrollar habilidades promovidas por el guía. A pesar de esto, el promover con demasiado énfasis habilidades asociadas al objetivo planteado, acaparó el desarrollo de otras estrategias, como fue el caso de las estrategias generales de análisis de metas y planeación, ya que el facilitador las promovió esporádicamente. El que los niños no utilizaran estas estrategias, en ocasiones impidió la comprensión de las demandas de la tarea y/o dificultó la aplicación de estrategias. La falta de estas estrategias en los niños, entorpeció la disminución paulatina del apoyo del facilitador.

Este tipo de eventos nos indican que para elevar el nivel de conocimiento y desempeño de los niños resulta eficaz promover estrategias relacionadas con los objetivos académicos que se pretenden alcanzar. Sin embargo, muestran que también es importante que dentro del apoyo y guía brindados no se rezaguen estrategias y/o conocimientos que enriquecen y mejoran el aprendizaje de los niños.

En este caso en particular se buscó promover la colaboración entre iguales y orientar el desempeño de los niños a ser escritores competentes, pero la promoción escasa de estrategias de análisis y planeación dificultó la internalización de las estrategias que se buscaban promover, además de que también dificultaron el desempeño del facilitador, esto sucedió principalmente en actividades de carácter psicolingüístico.

Cabe resaltar que el análisis del uso de estrategias debe de considerar que estas se presentan dentro de un contexto particular y que al evaluarlas fuera de la situación particular se puede perder información e interpretar erróneamente el desempeño del facilitador.

Considerando que el Proyecto CACSC, (programa en el que se realizó la investigación) busca desarrollar en los aprendices habilidades semejantes a las propuestas en el Programa de educación primaria, resulta relevante señalar que los resultados alcanzados no se asemejan a los datos obtenidos por los programas de estudio dentro de la educación tradicional, ya que de manera contraria, los resultados del Proyecto CACSC muestran que los niños logran internalizar algunas estrategias de comprensión y composición de textos.

En el caso particular de la presente investigación, se pudo observar con poco detalle la adquisición de habilidades de comprensión de textos, ya que no todas las actividades estaban explícitamente enfocadas en estrategias de esta índole. Aún así se pudo observar que a través de la intervención las triadas dieron coherencia local y global a lo que escribían, ya que mientras realizaban la tarea hacían uso de macroestrategias, lo cual señala que a pesar de no realizar una estrategia específica de comprensión, de alguna manera construyeron un modelo de la situación, pues de lo contrario no podían resolver satisfactoriamente la tarea.

Debido a que las sesiones filmadas no tenían como tarea componer un texto, fue difícil observar a los niños utilizar estrategias de composición escrita dentro de la elaboración de un producto completo. Aún así, el uso de estas estrategias de composición se pudo detectar en la elaboración de pequeñas proposiciones y afirmaciones, ya que para dar solución a la tarea planteada (en las tres sesiones) era necesario que los niños elaboraran enunciados, por lo que debían utilizar estrategias de composición.

A través del análisis de estos pequeños eventos, se puede concluir que a lo largo de la intervención del Proyecto CACSC los niños lograron internalizar algunas estrategias de composición, entre las que destacan la planeación de lo que se va a escribir, intentos del uso de la recursividad, búsqueda de conocimientos previos y de información nueva, así como revisión y corrección. Cabe señalar que este tipo de estrategias no fueron internalizadas de la misma

manera en todos los niños, pues el nivel de desarrollo al que llegaban dependió de su nivel real de desarrollo, de la interacción e intercambios con iguales y del tipo de ayuda recibida.

En el caso específico de la promoción de estrategias para la comprensión y composición de cuentos se encontró que a pesar de que uno de los apartados del Programa para la enseñanza del Español es fomentar en los niños la lectura de textos literarios, se observa que dentro del salón de clases se practica muy poco, debido a que los aprendices no mostraron tener habilidades que supuestamente ya deberían de haber internalizado.

De manera contraria, los resultados de esta investigación, en el caso específico del cuento mostraron que los niños adquirieron habilidades de comprensión de cuentos, ya que no tuvieron dificultad para recordar e identificar las partes del cuento, lo cual señala que de alguna manera los niños internalizaron con facilidad la superestructura del mismo.

En cuanto a la composición del cuento, esta no pudo estudiarse ampliamente, ya que dentro de las sesiones filmadas no se encuentra la elaboración del cuento como tal. Aún así los resultados señalan la adquisición de algunas habilidades para la composición de un texto literario, destacando el conocimiento de la estructura y uso de ciertos marcadores lingüísticos.

De acuerdo con los datos arrojados en cuanto a comprensión y composición de cuentos se puede concluir que el involucrar a los niños en este tipo de actividades no es difícil, ya que por las características propias del género, el cuento entretiene y divierte, lo cual provoca que los niños vean con agrado e interés este tipo de tareas. Por estos motivos se considera importante retomar el cuento en la enseñanza de estrategias del uso funcional del lenguaje, debido a que puede ser una herramienta para promover el hábito de la lectura, además de promover estrategias de comprensión y composición, las cuales con aprendizaje dirigido pueden ser transferidas a otro tipo de textos.

Con base en lo señalado anteriormente se recomienda poner mayor énfasis la promoción de la lecto-escritura, además de que a la intervención, guía y modelaje del profesor se debe de aunar en el repertorio de actividades escolares la lectura de cuentos, ya sea de manera grupal o en pequeños equipos.

Por otro lado se puede inferir que la adquisición de conocimientos y estrategias de comprensión y composición de cuentos se vio favorecida por la guía brindada por el facilitador, ya que el modelaje del experto en cuanto al uso de estas estrategias orientó poco a poco a los niños a internalizar lo socialmente construido a través de la interacción con iguales y con el adulto.

De acuerdo a los análisis realizados se puede concluir que a diferencia de la enseñanza tradicional, el aprendizaje cooperativo y el tutelaje cognoscitivo dentro del proceso de

enseñanza-aprendizaje favorecen notablemente el desarrollo de habilidades de cooperación y de estrategias para el uso funcional del lenguaje.

Por estos motivos se invita a los encargados del Sistema educativo mexicano a considerar el enfoque socio-constructivo dentro de los planes y programas de estudio, además de promover en los profesores (participes directos del proceso enseñanza-aprendizaje) el considerar la búsqueda de intersubjetividad con los alumnos y el incorporar el trabajo en equipo en las aulas dentro de la actividad diaria.

Esta propuesta se plantea debido a que el trabajar con la perspectiva sociocultural favorece la internalización de conocimientos y habilidades, además de que apoya el desarrollo de los individuos social, psicológica y cognitivamente. Por lo que se recomienda dar entrenamiento a los profesores en el cual se señale la relevancia y beneficios del trabajo en equipo y de la guía de la construcción del conocimiento para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya que con esto se generarían, con el paso del tiempo, lectores y escritores competentes, lo cual ayudaría a disminuir en cierto grado el problema del analfabetismo funcional del país.

## IX. Referencias

- [1] Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1986). Writing. En Dillon, R. y Sternberg, R. *Cognition and Instruction*. (Eds.), Cognition and Instruction. Orlando, FLA.: Academic Press.
- [2] Cassany, D. (1988). Describir el escribir cómo se aprende a escribir. Barcelona, España: Paidós.
- [3] Craig, G. (1997). Desarrollo Psicológico. México, D.F.: Prentice Hall.
- [4] Díaz-Barriga, F.; Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, D.F.: Mc. Graw Hill.
- [5] Gárate, M. (1994). La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural. Madrid, España: Siglo XXI editores.
- [6] Gil, G. (consulta 14 julio 2002) PISA [sitio en Internet]. Disponible en [www.ince.mec.es/pub/pisa.htm](http://www.ince.mec.es/pub/pisa.htm)
- [7] Gómez Palacio, M. (consulta 22 junio 2002) PRONALIBES [sitio en Internet]. Disponible en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)
- [8] Hernández, G. (1998). Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En: Paradigmas en Psicología de la educación. México, D.F.: Paidós.
- [9] Jonhson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- [10] Johnston, P. (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- [11] Mercer (1997). La construcción guiada del conocimiento, el habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.
- [12] Ovejero, A. (1990) El Aprendizaje Cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona, España: PPU.
- [13] Papalia, D. E. (1985). Desarrollo humano. México, D.F.: McGraw-Hill.
- [14] Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. México, D.F.: Paidós
- [15] Rojas-Drummond, S. (2002). Creando comunidades de aprendizaje para la construcción social del conocimiento: Manual para maestros. [Documento de circulación interna, ICC, Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F.]
- [16] Rojas-Drummond, S. y Mercer, N. (2002). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. En International Journal of Educational Research.

- [1] Rojas-Drummond, S. et. al. (2001). Documento base. [Documento de circulación interna, LCC, Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F.]
- [2] Rojas-Drummond, S. y Wegerif, R. (2001) Conclusiones del Taller de análisis de tipos de habla. [Documento de circulación interna, LCC, Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F.]
- [3] Rojas-Drummond (2000). Guide participation, discourse and construction of knowledge in mexican classrooms. En Cowie, H. Aalsvoort, D. van der. Social interaction in learning and instruction: the meaning of discourse for the construction of knowledge. Amsterdam: Pergamon Press-EARLI
- [4] Rojas-Drummond, Fernández y Vélez (2000). Habla exploratoria, razonamiento conjunto y solución de problemas en niños de primaria. En: La Psicología Social en México. ITESO, AMEPSC, UNAM. Vol. VIII, 2000.
- [5] Rojas-Drummond, S.; Gómez, L.; Peón, M.; Márquez, A.; Olmos, A. y Vélez, M. (1999). El desarrollo de macroestructuras en niños de primaria. En: Estudios de Lingüística Aplicada. 29.
- [6] Rojas-Drummond, S.; Mercado, R.; Ewber, E. y Huerta, Ma. (1998). La interacción maestro-alumno como vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. En Morphé 15,16.
- [7] Rojas-Drummond, S.; Peña, L.; Peón, M.; Rizo, M. y Alatorre, J. (1992). Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. En: Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. vol. 1, núm. 1.
- [8] Secretaría de Educación Pública (1993). Planes y Programas de Estudio 1993, México, D.F.: SEP
- [9] Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New Cork: Academia Press.
- [10] Van Dijk, T.A. (1978). La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario. Barcelona, España: Paidós.
- [11] Vega, M.; Carreiras, M.; Gutiérrez -Calvo, M. & Alonso-Quecuty, M. (1990). Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Madrid, España: Alianza Psicología.
- [12] Vygotsky, Lev S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Ed. Crítica.
- [13] Wertsch, James V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós.

# *Anexo 1*

## *Sistema de categorías para la caracterizar la interacción maestro-alumno en el aula*

### **Sistema de categorías para caracterizar la interacción maestro-alumno en el aula**

**I. Dimensión.-** el aprendizaje como proceso individual v/s el aprendizaje como proceso social y comunicativo

**Actuaciones**

- A. Uso de los alumnos como recurso o apoyo socio-cognitivo para la actividad de aprendizaje de otros estudiantes
- B. Construcción del conocimiento de un alumno a otro en cadena, utilizando las respuestas de un estudiante para guiar las interacciones subsiguientes
- C. Organizar actividades del todo el grupo o subgrupos donde los alumnos intercambien puntos de vista y compartan la responsabilidad en la resolución de problemas
- D. Promover interacciones entre expertos (maestro o alumnos) y novatos en la resolución conjunta de tareas.

**II. Dimensión.-** el conocimiento lo transmite el profesor o lo descubre el alumno en forma individual v/s el conocimiento se construye conjuntamente en forma social o sociocognitiva

**Actuaciones**

- A. Usar intercambios (IRI<sup>2</sup>) en espiral para guiar a niveles más elevados de comprensión ejecución v/s intercambios (IRI<sup>2</sup>) cerrados
- B. Usar reformulaciones, recapitulaciones y/o elaboraciones
- C. Dar pistas para elicitación o hacer surgir información o respuestas
- D. Formular preguntas para explorar el nivel de comprensión de los estudiantes
- E. Promover retos semióticos para conducir a los estudiantes a niveles más elevados de comprensión
- F. Negociar significados con los alumnos
- G. Hacer explícitas las reglas y/o demandas de la tarea
- H. Hacer vínculos explícitos entre el conocimiento previo (del aula o de afuera) y la actividad actual

**III. Dimensión.-** enseñar significa promover el aprendizaje de hechos v/s el aprendizaje de estrategias para resolver problemas

**Actuaciones**

- A. Preguntar por qué a los estudiantes para que justifiquen sus respuestas, den razones y reflexiones
- B. Usar preguntas abiertas
- C. Promover en los estudiantes estrategias de resolución de problemas (análisis de objetivos, planeación, monitoreo, corrección de errores)
- D. Promover que los alumnos propongan metas y variadas estrategias de resolución de problemas
- E. Recapitular o revisar lo aprendido junto a los alumnos
- F. Enfatizar el propósito o significado de la tarea
- G. Enfatizar o elaborar con los alumnos el proceso seguido para llegar a la solución de la tarea



**IV. Dimensión.-** aprender es solamente responsabilidad del alumno v/s el maestro puede conducir y facilitar el aprendizaje

**Actuaciones**

- A. Promover la participación del alumno
- B. Explorar el nivel inicial de comprensión del alumno de las tareas y uso de materiales
- C. Reducir los grados de complejidad de una tarea difícil para permitir que los estudiantes se concentren en aspectos claves
- D. Uso de intercambios de "retroceder y reconstruir" cuando los alumnos cometen errores para reconstruir procesos o conocimientos acertados
- E. Modelar acciones, estrategias o resultados deseables
- F. Dar retroalimentación a las respuestas o estrategias de los alumnos para resolver una tarea o problema
- G. Gradualmente quitar el apoyo a los alumnos cuando demuestran mejores competencias
- H. Explicitar los logros de los alumnos a ellos mismos y al resto de la clase

Dominio específico: Lenguaje

**V. Dimensión.-** adquirir conocimientos y habilidades específicas v/s promover conocimientos y estrategias relevantes al dominio para una competencia estratégica y autorregulada (inducir la apropiación)

**Actuaciones**

- A. Promover diversas actividades y materiales para el uso funcional del lenguaje
- B. Promover actividades con propósitos reales o significativos para el uso del lenguaje
- C. Promover audiencias o lectores para la comunicación oral y escrita
- D. Promover estrategias adecuadas para el uso del lenguaje: morfosintaxis, vocabulario, ortografía, puntuación.
- E. Promover estrategias de comprensión lectora: identificación de la estructura, resumir, preguntas y respuestas, producir y elaborar.
- F. Promover estrategias de producción escrita: borradores, diagramas, estructuras para organizar las ideas, coherencia.

# *Anexo 2*

## *Sesión 4*

### *“Laberinto de colaboración”*

## **SESIONES 2, 3 y 4**

### **Reconstruyendo Gilángaril**

**Objetivo:**

Las sesiones 2, 3 y 4 tienen como objetivo que los niños:

- Practiquen las Reglas básicas de colaboración aprendidas la sesión anterior.

**Misión:**

Istari manda una carta a los niños agradeciendo los consejos enviados a los alebrijes y les pide ayuda para reconstruir la ciudad de Gilángaril, ya que ésta ha sido afectada por la Nada. Para esto, Istari les manda un mapa de la ciudad, la cual tiene forma de estrella de seis picos y pide a los aventureros reconstruyan Gilángaril con actividades precisas.

**Materiales:**

- Carta de Istari.
- Juego de computadora SIM CITY
- Manual de SIM CITY
- Formato de "Instalación de Servicios"

**Actividades:**

1. De manera grupal el facilitador preguntará a los niños la manera en qué aplicaron las reglas básicas dentro y fuera de la escuela, solicitando ejemplos.
2. De manera grupal el facilitador realizará la lectura de la carta enviada por Istari. El facilitador deberá cerciorarse de que los niños comprendan el objetivo de la sesión.
3. A cada triada se le hará entrega de la carta enviada por Istari. De ser necesario la carta volverá a leerse.
4. Se iniciará la actividad solicitada para cada sesión (ver Hoja de actividades). Las actividades solicitadas para las sesiones 2, 3 y 4 se basarán en el juego SIM CITY; para facilitar el uso de este juego es necesario que el facilitador conozca de antemano el manual y el formato que contestarán los niños.
5. El facilitador deberá cerciorarse que los niños estén aplicando las reglas básicas de colaboración en el desarrollo de todas las actividades.

**Actividades de cierre**

Al término de cada sesión, de manera grupal el facilitador realizará preguntas de reflexión que enfatizen la importancia del uso de las Reglas básicas de colaboración, por ejemplo:

**¿Qué hicieron para ponerse de acuerdo y tomar las decisiones?**

**¿Qué reglas utilizaron más?**

**¿Qué reglas no utilizaron y por qué? ¿Qué harían para utilizarlas?**

**Productos.**

Formato de servicios resuelto

**Formato de Instalación de Servicios**

| Lugar que ocupa el servicio | Servicio | ¿Por qué se eligió? | ¿Dónde se ubicó? | ¿Por qué? |
|-----------------------------|----------|---------------------|------------------|-----------|
| 1                           |          |                     |                  |           |
| 2                           |          |                     |                  |           |
| 3                           |          |                     |                  |           |
| 4                           |          |                     |                  |           |
| 5                           |          |                     |                  |           |
| 6                           |          |                     |                  |           |
| 7                           |          |                     |                  |           |
| 8                           |          |                     |                  |           |

# *Anexo 3*

## *Sesión 6*

### **“Laberinto de habilidades psicolingüísticas básicas”**

## ***Semejanzas-Diferencias***

### **Objetivo**

Que los niños comprendan y produzcan textos con estructura de comparación-contraste utilizando los nexos y enlaces oracionales correspondientes.

### **Misión**

Cálmos en una cueva, para salir recuerden que necesitamos construir una escalera. Para construir el segundo escalón tenemos que unir piedras poderosas que nos ayudan a salir. Sólo lo podremos hacer si resolvemos con éxito esta misión.

### **Materiales**

- Esquema de la estructura de comparación-contraste
- Texto para modelar
- Texto para entrenar: Texto 2 (pesca y agricultura).
- Rompecabezas de marcadores de discurso de comparación-contraste.
- Hoja de respuestas

### **Actividades**

1. Recuerdo de la sesión anterior.
2. Introducir a la misión de hoy.
3. Modelar de manera oral la estructura de semejanzas y diferencias en el concepto de niños y niñas.
4. A través de aprendizaje cooperativo se llevará a comprender y elaborar el diagrama del texto abejas y avispas (texto 1).
5. Reflexionar sobre el esquema que contiene la estructura de comparación-contraste.
6. Introducirlos a la misión y explicarles en qué consiste.
7. Elaboración del ejercicio de pesca-agricultura por equipos (texto 2), utilizar hoja de respuestas (anexo 1).
8. Retroalimentar a los equipos.
9. Armar rompecabezas del segundo escalón.
10. Cierre.

**Texto****La Pesca y la agricultura**

La pesca y la agricultura son similares en muchos aspectos, el equipo técnico que se necesita para comercializar a gran escala los productos es muy costoso para ambos.

La pesca y la agricultura requiere de muchas horas de trabajo duro, pero tienen la ventaja de que el horario y la secuencia de actividades es muy flexible.

Sin embargo, la pesca difiere de la agricultura en algunos aspectos, como por ejemplo: un cambio drástico y repentino en el estado del tiempo puede poner en peligro al pescador, pero no al agricultor.

Una emergencia médica que se le presente a un pescador en alta mar implica un mayor riesgo para este trabajador debido a la lejanía de los servicios médicos, pero no para un campesino.

El producto de la pesca debe ser procesado en un tiempo muy breve para que no se eche a perder. En cambio en la agricultura, se pueden variar los ciclos de la siembra de tal forma que permitan programar el procesamiento sin que las cosechas se echen a perder.

**INSTRUCCIONES: Completa el Diagrama.**

O.T. \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

Sin embargo la pesca

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

Además \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES: Escriban el resumen**

---

---

---

---

---

---

---

# *Anexo 4*

## *Sesión 2* *“Laberinto Literario”*



## SESIÓN 4

### SUPERESTRUCTURA DEL CUENTO

#### Objetivos

- Que los alumnos comprendan el contenido del cuento mediante la identificación de sus partes (principio, desarrollo, final).
- Desarrollar en los alumnos una actitud positiva hacia la lectura de textos narrativos.

#### Misión

Litania manda a los aventureros 2 de sus cuentos favoritos y les pide que le ayuden a identificar sus partes, para que así conozcan cómo es un cuento y puedan continuar con su misión.

#### Procedimiento

1. De manera grupal se hará la lectura del cuento "El señor Simplón".
2. De manera grupal el facilitador guiará al grupo a la reflexión acerca de cada una de las partes del cuento.
3. En triadas, se hará el mismo ejercicio con el cuento "¿Dónde dormirás pequeña liebre?" y sus respectivos componentes.
4. Cada facilitador hará entrega de un formato a sus triadas donde se les pedirá que escriban las partes y componentes del cuento.
5. Al terminar de llenar el formato correctamente las triadas deberán contestar en la computadora un cuestionario acerca del cuento que analizaron, con la finalidad de que el facilitador puede evaluar el nivel de comprensión del cuento. Es importante que el texto del cuento no este presente mientras se contesta el cuestionario.
6. Al final de esta actividad, el facilitador guiará al grupo a reflexionar que a través del formato y del cuestionario, puede volver a construir el cuento.
7. Se encomendará una tarea a los alumnos, que es leer un cuento y resumirlo retomando la estructura que trabajo en el formato.

#### Productos

Formato donde se mencionan las partes del cuento y que características tiene cada una de ellas.

Cuestionario contestado.

#### Cierre

Una vez que todas las triadas hayan completado el formato de manera adecuada, además de haber contestado el cuestionario correspondiente, el facilitador realizará preguntas de reflexión como las siguientes:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Para qué nos sirve?
- ¿Dónde lo podemos ocupar?

Nombres \_\_\_\_\_  
 Grupo \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

| Partes del cuento | Características              | Componentes |
|-------------------|------------------------------|-------------|
| Principio         | Título                       |             |
|                   | Personaje (s) principal (es) |             |
|                   | Escenario                    |             |
|                   | Problema (s)                 |             |
| Desarrollo        | Intento de solución 1        |             |
|                   | Resultado                    |             |
|                   | Intento de solución 2        |             |
|                   | Resultado                    |             |
|                   | Intento de solución 3        |             |
| Final             | Resultado                    |             |
|                   | Solución final               |             |

Lean atentamente el cuento "¿Dónde dormirás pequeña liebre?" y contesten las siguientes preguntas :

1. ¿Quiénes son los personajes principales del cuento? \_\_\_\_\_
2. ¿En dónde se lleva a cabo el cuento? \_\_\_\_\_
3. ¿Cuál era el problema de la mamá liebre? \_\_\_\_\_
4. ¿Qué pasó con la pequeña liebre cuando su mamá intentó dormirle en un hoyo? \_\_\_\_\_
5. ¿En qué otro lugar intentó dormir mamá liebre a su hija y qué pasó? \_\_\_\_\_
6. ¿Qué paso con pequeña liebre cuando su mamá intentó dormirle en la copa de un árbol? \_\_\_\_\_
7. ¿Por qué la pequeña liebre pudo dormir tranquila? \_\_\_\_\_
8. ¿Para qué le sirvió a mamá liebre acordarse de su madre? \_\_\_\_\_

# *Anexo 5*

## *Tabla de categorías para caracterizar la interacción simétrica*

Tabla de categorías para caracterizar la interacción simétrica

|                                       |  |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------|--|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tipo de habla</b>                  |  | Disputacional                 | Las ideas no se justifican, las decisiones se toman individualmente, confrontación de ideas, ataques personales, los miembros están en desacuerdo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                       |  | Acumulativa con afirmaciones  | Se busca mantener la amistad, no hay confrontación de opiniones, no hay críticas sobre el discurso, el conocimiento se construye mediante la acumulación de ideas, repeticiones y confirmaciones.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                       |  | Acumulativa con elaboraciones | Se busca mantener la amistad, no hay confrontación de opiniones, no hay críticas sobre el discurso, se aportan ideas sin justificación, el conocimiento se construye mediante la aportación de propuestas y elaboración de ideas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                       |  | Exploratoria incipiente       | El grupo tiene disposición a considerar distintas perspectivas, los argumentos que se dan son rudimentarios, los puntos de encuentro son asistemáticos y sin apoyo argumentativo. No hay intento de explorar el discurso y se puede o no llegar a un consenso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                       |  | Exploratoria elaborada        | El grupo tiene disposición de considerar distintas perspectivas, las cuales se argumentan y se acompañan de puntos de encuentro sostenidos, hay presencia de contra-argumentos. La discusión establece negociación y búsqueda de acuerdos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Estrategias de autorregulación</b> |  | Generales                     | Análisis de las metas<br>Mediante el conocimiento del problema se estudia la meta a alcanzar, considerando los costos y beneficios que involucra alcanzar el objetivo planteado.<br>Planeación de estrategias específicas para el logro de las metas<br>Buscar entre los medios, instrumentos y acciones disponibles, aquellos que parezcan ser mas eficaces. Una vez que se han elegido se organiza la manera y el momento en que se aplicarán.<br>Aplicación de estrategias específicas<br>Se llevan a cabo acciones que permitan alcanzar la meta planteada.<br>Supervisión general y toma de medidas correctivas<br>Valoración de la eficacia y resultados de las aplicación de las estrategias para la solución del problema. En caso de que esta valoración no resulte satisfactoria se deben de hacer cambios que pueden ser desde el modificar ligeramente las estrategias hasta crear un nuevo plan de acción. |
|                                       |  | Específicas                   | Estrategias de coherencia local<br>Se crea un modelo de la situación a partir de retomar la información del texto y crear una construcción del significado del mismo.<br>Estrategias de detección de la superestructura del texto<br>Identificación del tipo de texto a partir de determinar su función comunicativa y el esquema que presenta<br>Macroestrategias para la coherencia global<br>Uso adecuado de al menos una de las estrategias de supresión, generalización y construcción.<br>Estrategias de activación y uso de conocimientos<br>Uso de los conocimientos previos acerca de la información que se tiene y de la que se debe de adquirir, así como de los conocimientos acerca de la retórica del problema.                                                                                                                                                                                           |

|                                |                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Aprendizaje cooperativo</b> | Interdependencia positiva                      | Los integrantes perciben un vínculo con sus compañeros y coordinan sus esfuerzos.                                                                                                                                                                               |
|                                | Interacción cara a cara                        | Ausencia de sustitutos no verbales en la interacción y comunicación. Los miembros se ayudan y apoyan mutuamente, influyen en los razonamientos y conclusiones del grupo.                                                                                        |
|                                | Valoración personal y responsabilidad personal | Los individuos valoran el avance y desempeño personal, indicando al grupo quién necesita más apoyo.                                                                                                                                                             |
|                                | Aspectos grupales                              | Los miembros ocupan una posición dentro del grupo y de esta manera establecen un ambiente que puede ser cordial o frío, amigable u hostil, tenso o relajado, atento o descortés.                                                                                |
|                                | Cohesión grupal                                | Representa el contacto establecido, la calidad de la interacción, la satisfacción de los miembros y el alcance de los objetivos, dependiendo del grado con el que se establezcan cada uno de estos componentes la cohesión grupal puede ser alta, media o baja. |

# *Anexo 6*

## *Ejemplos de productos de las triadas*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Triada 1**  
**Arlete, Yosani y Edgar**

Este ejemplo es una parte del formato "Instalación de servicios" correspondiente a la filmación 1

| Servicio | ¿Por qué se eligió?                  | ¿Dónde se ubicó?    | ¿Por qué?                               |
|----------|--------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------|
| Museo    | para que los niños aprendan culturas | cerca de la escuela | por que hace lo talcay no gastan dinero |

Este ejemplo es una parte del formato "Semejanzas-diferencias" correspondiente a la filmación 2

1. La pesca y la agricultura se parecen en equipo  
 para cosechar la cosecha es muy costoso
2. La pesca y la agricultura son iguales en que  
 trabajan duro y el hora si era muy flexible

Este ejemplo muestra la respuesta que dio la triada al *intento de solución 1* del formato "Partes y componentes del cuento" correspondiente a la filmación 3

mamá liebre hizo un nollo pero a  
 pequeña liebre le daba miedo ganso  
 no funciono el plan

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

## Triada 2

Margarita, Ricardo y Giuseppe

Este ejemplo es una parte del formato "Instalación de servicios" correspondiente a la filmación 1

| Servicio | ¿Por qué se eligió?                                                | ¿Dónde se ubicó? | ¿Por qué?                                     |
|----------|--------------------------------------------------------------------|------------------|-----------------------------------------------|
| Hospital | Porque el Hospital cura a las personas y a las personas lastimadas | arriba           | porque tambien ahí se pueden traer para curar |

Este ejemplo es una parte del formato "Semejanzas-diferencias" correspondiente a la filmación 2

a) Una emergencia implica mucho riesgo para el pescador y el agricultor no corre tantos peligros.  
Además al pescador se le exige a perder sus productos y al agricultor no

Este ejemplo muestra la respuesta que dio la triada al intento de solución 3 del formato "Partes y componentes del cuento" correspondiente a la filmación 3

mama liebre suya a la pequeña liebre a un árbol pero pequeña liebre no podía dormir porque estaba muy alto y silencioso.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



### Triada 3

Yuvanelli, Germán y Aarón

Este ejemplo es una parte del formato "Instalación de servicios" correspondiente a la filmación 1

| Servicio | ¿Por qué se eligió?           | ¿Dónde se ubicó?                                                                           | ¿Por qué? |
|----------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Hospital | Por si hay heridos o enfermos | A 2 calles de la estación de policía, para estar más cerca a cualquier lugar de Gilónpolis |           |

Este ejemplo muestra la respuesta que dio la triada al *intento de solución 1* del formato "Partes y componentes del cuento" correspondiente a la filmación 3

En la lebre que a dar a la pequeña lebre  
no resultó porque la comadreja la econ-  
traría

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Triada 4****Mayra, Alma y Leonardo**

Este ejemplo es una parte del formato "Instalación de servicios" correspondiente a la filmación 1

| Servicio            | ¿Por qué se eligió?                                                | ¿Dónde se ubicó? | ¿Por qué?                                 |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------|
| Estación de Policía | Se pueden robar a un niño o pueden asaltar un barco a una persona. | Ariba y en medio | Pueden llegar rápido a la escuela y casas |

Este ejemplo muestra la respuesta que dio la triada al intento de solución 2 del formato "Partes y componentes del cuento" correspondiente a la filmación 3

que la mamá liebre junto lencho para que pudiera dormir la pequeña liebre no funciona porque la pequeña liebre se sintió insegura

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN