



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

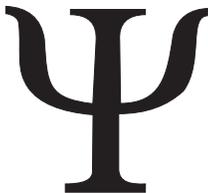
**“APROPIACIÓN DE HABILIDADES DE
COLABORACIÓN EN NIÑOS DE PRIMARIA
DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
MARIANA ALARCÓN SOLÓRZANO

DIRECTORA: DRA. SYLVIA MARGARITA ROJAS RAMÍREZ
REVISORA: DRA. NANCY CONSTANTINA MAZÓN PARRA



México D.F. 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*A mi madre, evidentemente
Con todo mi amor...*

AGRADECIMIENTOS

Elaborar esta tesis me ha tomado bastante tiempo. Es por eso que ha habido muchas personas presentes en el proceso, apoyándome directamente en el avance del escrito o simplemente llenándome de energía y haciendo mis días más llevaderos. A todos les debo este logro en alguna u otra medida y se los agradezco de todo corazón.

Quiero agradecer en primer lugar a mi mamá. Ella trabajó muchos años en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales ayudando a sus alumnos a terminar su tesis en tiempo y forma. Tuvo tiempo de ayudarme a mí en la definición del anteproyecto, y me dio todo su cariño mientras estuvo a mi lado.

Gracias también a mi papá, por ser amigo y por el apoyo incondicional que me ha dado toda la vida. Es una alegría por fin compartirle el fin de este ciclo. Gracias también a mis dos hermanitos, que hacen de mi cotidiano un lugar más interesante y divertido.

Agradezco también de manera muy especial a Rosario Armenta, mi querida maestra, que me sostuvo cuando lo necesité y me ha permitido recordar que puedo sostenerme sola y ser muy feliz.

Gracias a toda la gente del proyecto Andamios Curriculares de la Facultad de Psicología, con quienes compartí gran parte de la carrera en la búsqueda de sueños y utopías. A ellos debo mi primer contacto con la teoría sociocultural, y el sentido de toda la carrera. Mención particular a Juan Manuel Sánchez, Fabiola Rodríguez, Emiliano Urteaga y Homero Vázquez.

Gracias a la Dra. Sylvia Rojas – Drummond, con quien me he formado en los últimos años en el campo de psicología educativa, y quien me ha apoyado en los momentos más complicados. Ha sido un gusto y un honor poder formar parte de su equipo de trabajo. Por supuesto también gracias a todos los miembros del Laboratorio de Cognición y Comunicación, con quienes he compartido largas jornadas, discusiones, risas, celebraciones. Gracias a Brenda Velázquez, Perla Chan, Kissy Guzmán, Nancy Mazón, Omar Torreblanca, Karla Flores, Itzel Gutiérrez, Maricela Vélez, y a los que recién se integran al trabajo del laboratorio.

Por otra parte, debo un gran agradecimiento a todas aquellas personas que, sin estar involucrados directamente con la tesis, me han motivado para llevarla a término gracias a su valiosa amistad y al amor que me dan día a día: Andreita

Cervantes, Dante Gaxiola, Arturo Valdés, Valentina Rapalo, Elvia Palma, Manuel Menéndez, Tarcisio López, mi querido Roberto Serrano, los Pacos, y al dulce Álvaro Tapia.

Gracias a los hermanos de mi mamá, que siempre me han dado ánimos y se han mantenido presentes. Gracias también a mis adorados abuelos que todo el tiempo están al pendiente y enviando su cariño. Sé cuánto han esperado este momento.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer el apoyo de los proyectos PAPIIT IN303807 e IN301110. Este apoyo me ha permitido dedicarme de tiempo completo a una de las cosas que más disfruto: la investigación.

ÍNDICE

Resumen.....	7
Introducción.....	9
I. Antecedentes	13
1.1 Antecedentes desde la teoría sociocultural.....	13
1.1.1. Teoría sociocultural: La Ley Genética del Desarrollo, Zona de Desarrollo Próximo y Apropiación.....	13
1.1.2. Mecanismos para la apropiación.....	17
1.1.3. La acción mediada y el lenguaje.....	23
1.1.4. El lenguaje desde un punto de vista dialógico.....	25
1.2. El trabajo colaborativo.....	30
1.2.1. Formas de diálogo para la colaboración efectiva.....	37
1.2.2. Habilidades de colaboración desde una perspectiva dialógica.....	44
1.3. Herramientas metodológicas.....	48
1.3.1. Etnografía de la comunicación.....	48
1.3.2. El intercambio en el aula.....	53
1.3.3. La secuencia IRF.....	54
1.4. El contexto de investigación: Aprendiendo Juntos.....	55
II. Método.....	59
2.1 Objetivos.....	59
2.1.1 Objetivos generales.....	59
2.1.2 Objetivos específicos.....	59
2.2 Tipo de estudio.....	59
2.3 Participantes.....	60
2.4 Escenario.....	61
2.5 Instrumentos y materiales.....	62
2.6 Procedimiento.....	64
2.7 Análisis de resultados.....	68
III. Resultados.....	73
Análisis de sesión: Mapa mental.....	75
Análisis de sesión: Búsqueda en Internet.....	102
Análisis de sesión: Elaboración de texto (transmisión y prevención del VIH).....	123
Análisis de sesión: Elaboración de texto (el SIDA en números).....	153
IV. Análisis de resultados.....	183
4.1. Apropiación de habilidades de colaboración en el aula.....	183
4.2. Comentarios al Analytical system for characterizing dialogic teaching – and – learning in the classroom.....	209
V. Discusión.....	219
VI. Conclusiones.....	231
VII. Referencias.....	235
Apéndices.....	239

RESUMEN

La siguiente investigación parte de un marco sociocultural para estudiar el proceso de apropiación de habilidades de colaboración en niños de primaria. Para ello se realizó un estudio de caso de una triada que participó en el “Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos”, diseñado como parte de la propuesta de innovación educativa ***Aprendiendo Juntos***. Los objetivos del estudio fueron dos: 1) Analizar el proceso de apropiación de habilidades de colaboración en la triada desde una perspectiva dialógica y 2) poner a prueba empírica el ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom***. Este sistema fue elaborado por el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM en conjunto con investigadores de la Universidad de Cambridge. Los resultados muestran que la perspectiva dialógica permite articular los distintos hallazgos que existen hasta el momento con respecto a los beneficios del trabajo colaborativo y cómo promoverlo en el salón de clases. Además se reportan hallazgos empíricos de las herramientas y estrategias que fomentaron el proceso de apropiación de habilidades de colaboración por parte de los alumnos. Por último se reportan los indicadores del progreso de dicho proceso de apropiación observados en los educandos.

Por otra parte, se analizaron los beneficios y las dificultades de utilizar el ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*** para analizar el proceso de la triada, así como las adaptaciones que se sugieren realizar a partir de su aplicación en un escenario real.

Los hallazgos de esta investigación constituyen un avance en la comprensión del proceso de apropiación de las habilidades de colaboración. Asimismo, aportan directrices para ayudar en la elaboración de estrategias para su promoción en el Salón de clases

Palabras clave: Apropiación, Dialogicidad, Comunidad de Aprendizaje

INTRODUCCIÓN

Las habilidades de colaboración han sido reconocidas por su importancia en el proceso educativo, ya que promueven el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes en diversas áreas como la resolución de problemas lógicos, la elaboración y comprensión de textos, enseñanza de la ciencia, y el fortalecimiento de la autoestima y autoconfianza (Davidson & Worsham, 1992; Erkens, Prangma y Jazpers; 2006; Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond; 2001; Guzmán y Rojas – Drummond, 2012; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1997; Rojas-Drummond y Anzures, 2007; Swann, 2007). Aunque estos son sus beneficios más evidentes, la posibilidad de su despliegue implica además un crecimiento integral de los educandos, pues requiere la capacidad de aceptar la diversidad de puntos de vista, de interesarse y escuchar las opiniones de los otros, y de argumentar a favor de una u otra idea de manera crítica pero constructiva (Morales y Romero, 2002, Rojas – Drummond, 2009).

A pesar de que la investigación ha demostrado ampliamente las bondades del trabajo colaborativo, también ha dejado ver que las habilidades necesarias para llevarlo a cabo de manera efectiva no aparecen de manera espontánea al reunir a un grupo de estudiantes a resolver una actividad o un problema. Al contrario, su desarrollo requiere prácticas educativa que las favorezcan de manera explícita (Davidsen & Georgsen, 2010; Mercer, 1995; Mercer y Wegerif, 1999; Rojas-Drummond y Anzures, 2007; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008; Wolfe & Alexander, 2008).

El estudio de las habilidades de colaboración por un lado, ha sido desarrollado por diversas vertientes cuyo enfoque se deriva de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978). En ellas, encontramos una preocupación por las formas de lenguaje como mediador privilegiado de la actividad humana que permiten formas de colaboración efectivas en el aula (Fernández, 2009; Hilppö, *en prensa*; Mercer & Wegerif, 1999; Mercer & Wegerif, 1999; Mercer, 2010; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán; 1997; Rojas-Drummond y Mercer

2001; Swann, 2007; Wells, 2001; Wolfe & Alexander, 2008). Además, ha ido creciendo todo un corpus teórico que busca comprender los procesos el desarrollo de estas habilidades por parte de los participantes de una actividad específica en términos de la Zona de Desarrollo Próximo, Apropiación y participación en Comunidades del Aprendizaje (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Wenger, 2001; Wertsch, 1991; Wertsch, 1998)

Por otra parte, recientemente se ha buscado integrar a la discusión la perspectiva de la dialogicidad cuya línea de desarrollo es posible rastrear hasta las elaboraciones teóricas de Bakhtin (1981). Desde el reconocimiento de la multiplicidad de perspectivas alrededor de cualquier temática, y de la importancia en el aprendizaje del establecimiento de un espacio dialógico como base para todo proceso de aprendizaje efectivo, se han realizado distintas propuestas alrededor de los elementos que hay que buscar para establecer formas de interacción y de enseñanza – aprendizaje dialógicas (Alexander, 2008; Wegerif, 2007; Wolfe & Alexander, 2008). En este sentido, el estudio del proceso de apropiación de habilidades de colaboración puede ser estudiado a partir del establecimiento de formas de interacción dialógicas en el aula y su apropiación por parte de los estudiantes.

En la presente investigación se retoman los datos del “Programa de Fortalecimiento de Composición de Textos Informativos” (HTI) realizado en 2009 en colaboración entre el proyecto de innovación educativa **Aprendiendo Juntos** y el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM. Este proyecto constituye un ejemplo de una intervención educativa que utiliza como estrategia didáctica fundamental el trabajo colaborativo entre pares y que está mostrando actualmente resultados positivos en cuanto a la promoción de habilidades de lectoescritura tanto a nivel de desempeño de los estudiantes en el trabajo de grupo, como en su desempeño individual (Guzmán y Rojas – Drummond, 2012).

El objetivo de la presente investigación fue estudiar y realizar una aportación a la comprensión de la manera en que se dio el proceso de apropiación de habilidades de colaboración en una triada que participo en el Programa HTI. Para ello, se utilizó el ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*** (*Sistema de análisis para caracterizar formas dialógicas de enseñanza – aprendizaje en el aula*) elaborado por el Laboratorio de Cognición y Comunicación en colaboración con la Universidad de Cambridge. Debido a que esta es la una versión preliminar del instrumento (Rojas – Drummond, S. Torreblanca, O. Pedraza, H. Vélez, M. Guzmán, K.; 2013), elaborada a partir de la revisión de la literatura existente de enseñanza dialógica, un objetivo complementario fue aportar información empírica de su aplicación para su posterior refinamiento.

I. ANTECEDENTES

La idea de que una serie de habilidades pueden ser apropiadas por individuos comprometidos en actividades conjuntas tiene una deuda muy importante con la teoría desarrollada por el investigador ruso Lev Vygotsky. Es por esta razón que se comenzará realizando una revisión de los puntos más relevantes de su teoría y de cómo esta ha ido evolucionando hasta la actualidad. En esta exposición dedicaremos un apartado especial a la importancia del lenguaje para comprender los procesos psicológicos. Posteriormente se repensará el concepto de habilidades de colaboración como una herramienta que debe apropiarse, hacia la apertura de lo que Wegerif, retomando a Bakhtin, llama “espacio dialógico”. Además, se comentarán las herramientas que se utilizaron para analizar el discurso en el aula para finalizar con la descripción del programa de innovación educativa ***Aprendiendo Juntos*** como una comunidad del aprendizaje.

1.1 ANTECEDENTES DESDE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

1.1.1 Teoría sociocultural: La Ley Genética del Desarrollo, Zona de Desarrollo Próximo y Apropiación

El interés por la colaboración como recurso didáctico a tomar en cuenta en la educación formal viene de la afirmación de que el conocimiento y las habilidades se desarrollan tanto a partir del esfuerzo individual como del colectivo (Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008). Desde una perspectiva sociocultural, encontramos que el desarrollo intelectual no es un proceso solitario, sino que se da a partir del diálogo y las interacciones de los niños con individuos que se encuentran más versados en el manejo de las herramientas culturales que son relevantes en la sociedad a la que pertenecen. Estas interacciones reflejan el desarrollo histórico, los valores culturales y las prácticas sociales de las comunidades en donde las instituciones educativas existen (Rogoff, 1995; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008; Vygotsky, 1978).

Estas afirmaciones le deben mucho al desarrollo teórico del investigador ruso Lev Vygotsky, quien vio el desarrollo humano y el aprendizaje fundamentalmente como productos de la participación social ligada al uso de herramientas culturales (De Lisi, 2006; Fernández, 2009; Wertsch, 1991). Su propuesta recalcó la importancia de la comunicación y las interacciones sociales en la construcción del conocimiento (Fernández, 2009; Mercer, 2000; Wertsch, 1991).

En su trabajo, Vygotsky propuso comprender el desarrollo psicológico humano tomando en cuenta la existencia de funciones psicológicas que se desarrollan a partir de la participación de los individuos en la cultura que los rodea. El surgimiento de estas funciones, a las que llamó “procesos psicológicos superiores”, fue explicado a partir de la bien conocida Ley Genética del Desarrollo. Dicha ley estipula que cualquier función en el desarrollo cultural de los individuos aparece primero en un plano interpsicológico y luego pasa a un plano intrapsicológico (Fernández, 2009; Wegerif, 2007; Wegerif y Mercer, 1997; Wertsch, 1993). Este proceso es descrito por Fernández (2009) como uno “en que los sistemas de representación social, como el lenguaje, se convierten internamente en herramientas de mediación cognitiva” (p.17). Según Wertsch (1993) esta afirmación, además de concluir en que el funcionamiento mental en el individuo se deriva de su participación en la vida social, implica que las funciones psicológicas superiores son de naturaleza social, y que los procesos mentales sólo pueden ser comprendidos si se comprenden las herramientas y signos que funcionan como sus mediadores (De Lisi, 2006; Fernández, 2009).

En los textos de Vygotsky el proceso por el cual las funciones que aparecen a nivel interpersonal pasan al nivel intrapersonal aparece con el nombre de *internalización*, y el mecanismo general en que se lleva a cabo es mediante la aparición de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP). En el trabajo original de Vygotsky, la ZDP aparece como una alternativa a los modelos convencionales de evaluación psicológica, los cuales ponen el énfasis en la evaluación de las habilidades del individuo en solitario. La propuesta de Vygotsky consistió en evaluar, además, lo que el niño puede hacer con la ayuda estructurada por

parte de un adulto. En estas investigaciones, Vygotsky encontró que dos alumnos con el mismo nivel de CI podían mostrar distintos rendimientos al momento de resolver el problema con la asistencia de un par más experimentado. A partir de estos resultados, argumentó que las experiencias en la ZDP llevaban al niño a internalizar las herramientas socioculturales y técnicas utilizadas por la persona más competente. En este punto, el niño se vuelve menos dependiente del otro y puede utilizar formas más complejas de resolver el problema por sí mismo (De Lisi, 2006). Así pues, la ZDP quedó definida como la distancia entre el desarrollo actual del niño determinado por su capacidad de resolver problemas de manera independiente y el nivel más elevado de desarrollo potencial determinado por los problemas que puede resolver con la guía de un adulto o con la colaboración de pares más capaces (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond, 2001; Wertsch, 1993).

Tanto la idea de la ZDP, como el concepto de *internalización* buscaban implicar el origen social de la cognición humana. Sin embargo, la idea de internalización ha sido criticada por algunos académicos en el sentido de que representa un modelo dualista de la realidad, donde entidades exteriores pasan a formar parte del interior del individuo en la forma de conceptos, reglas, esquemas y otro tipo de entidades mentales. Según Fernández (2009) esta conceptualización resultaría en una visión estática y descontextualizada de las funciones psicológicas.

Una primera versión de esta crítica al concepto de internalización la realizó Rogoff en un artículo publicado en 1995. En él la autora propone el término de *apropiación participativa*¹ frente a aquellas visiones que, bajo el nombre de *internalización* o de *apropiación*, separan al individuo del contexto social en el que participan, e involucran entidades estáticas que son objeto de adquisición en la comprensión del proceso de aprendizaje, como pueden ser conceptos, memorias, habilidades, etc. Para Rogoff, la apropiación es el nivel personal de la actividad, donde los individuos cambian y manejan situaciones posteriores en maneras que son preparadas por su propia participación en la situación

¹ *Participatory appropriation*

previa. Parafraseando a la autora, es un proceso de transformación, más que de adquisición. Aunque es posible observar este proceso de transformación a nivel del individuo, esta aproximación conlleva de manera inherente el reconocimiento de que el desarrollo involucra todos los planos de la actividad sociocultural (Rogoff, 1995).

Wertsch (1998) también ha señalado la necesidad de volver a pensar este proceso, debido a que el concepto de *internalización* sugiere una imagen donde los procesos que alguna vez fueron llevados a cabo en el plano externo ahora se ejecutan en un plano interno inaccesible a la vista. Frente a esta idea el autor argumenta que muchas de las formas de acción mediada nunca “progresan” hacia ser realizadas en un plano interno. Muchas de ellas continúan siendo llevadas a cabo externamente, ejecutándose de manera distribuida entre agentes y herramientas. Esto implica que dicha acción no es sencillamente internalizada de manera directa tomando la forma de una estructura cognitiva y representando la situación en la mente del agente de una manera estática (Fernández, 2009; Wertsch, 1998). El ejemplo que Wertsch utiliza para ilustrar su argumentación es el referido al salto con pértiga. Un practicante de este deporte va avanzando en su capacidad para realizar dicho salto con ayuda de un artefacto cultural que lo apoya para ese fin. Aun así, por más hábil que se vuelva el deportista, la pértiga no va a pasar a un plano interno. La actividad continúa siendo realizada de manera conjunta por el agente y el artefacto cultural. Según Wertsch, esto no implica que no existan dimensiones internas importantes en aquellos que llevan a cabo procesos externos, pero sí decir que la metáfora de *internalización* sugiere cosas que normalmente no suceden. Por lo tanto, la investigación en el aprendizaje, en vez de tratar de averiguar cómo actividades externas se transforman en entidades mentales, se referiría a cómo el uso de una herramienta cultural particular lleva al desarrollo de habilidades particulares (Wertsch, 1998).

Para los procesos descritos anteriormente, Wertsch también propone el término de *apropiación*. En este, no sólo se incluye el “saber cómo” llevar a cabo algo, o el “dominio”. El individuo además necesita llevar a cabo un proceso activo de integración de la herramienta o, en palabras del autor, a utilizarla “como si fuera

propia”. Como ejemplo de la complejidad de dicho proceso tenemos esas situaciones donde una palabra suena extraña en la boca de un nuevo usuario, o puede haberla utilizado en un momento que los demás calificaríamos como “fuera de lugar” (Fernández, 2009; Wertsch, 1998). Por otra parte, los individuos tienen un rango de posibilidades de cómo las herramientas pueden ser apropiadas, desde una búsqueda activa por retomarlas hasta una fuerte resistencia a usarlas. Por esta misma razón, Wertsch nos hace ver que la maestría no siempre coincide con la apropiación, pues el individuo puede dominar y usar una herramienta con sentimiento de conflicto o resistencia que, si crece lo suficiente, puede llevarlo a negarse a usar dicha herramienta cultural.

El término de apropiación es muy recurrido actualmente al momento de explicar procesos de aprendizaje desde un enfoque sociocultural. Como se puede ver, el término no es sólo una variante del de *internalización* propuesto por Vygotsky a principios del siglo pasado. Implica una nueva comprensión de las relaciones entre la cognición humana y la interacción en un entorno social y cultural. Retomaremos esta discusión al momento de dilucidar lo que significa desarrollar habilidades de colaboración.

1.1.2 Mecanismos para la apropiación

Hasta este momento hemos recuperado una visión amplia del proceso de aprendizaje donde se toma en cuenta la compleja interacción de individuos y artefactos en la acción mediada. Aquí encontramos conviviendo tanto aspectos personales de apropiación de las actividades, como valores y aspectos culturales que quedan reflejados en los artefactos² y en la actividad que llevan a cabo los agentes con ellos. Otros investigadores se han dedicado a tratar de dilucidar *cómo* se lleva a cabo este proceso de manera específica y situada en los diversos contextos donde se lleva a cabo el aprendizaje y el desarrollo.

² Como muchos de los conceptos dentro de la teoría sociocultural, la noción de *artefacto* se deriva de la idea inicial de Vygotsky de que existen herramientas técnicas y herramientas psicológicas para mediar la actividad humana. Las primeras actuarían sobre su entorno físico, mientras que las segundas actuarían sobre los procesos mentales de las personas. El concepto de artefacto fue propuesto posteriormente por Cole, quien integra objetos físicos con su construcción histórica y cultural, así como su uso para la consecución de metas específicas. En este sentido, un artefacto implicaría la vez aspectos ideales y materiales. (Fernández, 2009).

Una de estas ramas que resultan de gran relevancia para la presente investigación es la concepción de *comunidades de práctica* elaborada por Lave y Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001). Para Wenger (2001), una comunidad de práctica se caracteriza por los siguientes elementos: (1) Un compromiso mutuo entre los participantes que negocian el significado de la práctica (2) Una empresa conjunta que incluye responsabilidades mutuas para sacar adelante aspectos instrumentales, personales e interpersonales de la práctica (3) Un repertorio compartido de recursos para la negociación del significado de la práctica que incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones, etc. Este repertorio refleja la historia de cómo ha evolucionado la práctica de una comunidad, pero tienen una ambigüedad suficiente que les permite adaptarlos a nuevas situaciones.

Las *comunidades de práctica* son una herramienta muy útil al momento de reconceptualizar el aprendizaje. Para Lave y para Wenger, el proceso de aprendizaje es un cambio en el nivel de participación llevado a cabo por los miembros de una comunidad dada. En específico, implica un encuentro entre las generaciones de expertos de la comunidad con los principiantes. Para estos últimos el proceso de incorporarse a una comunidad comienza con lo que los autores llamaron *Participación Periférica Legítima*, e implica un espacio de participación en una posición supervisada que disminuye los riesgos para el aprendiz, disminuye los costes de sus errores, y rebaja las presiones de la producción al tiempo que se le proporciona una ayuda especializada. Mientras se van involucrando en los aspectos que son de importancia para la comunidad, van adquiriendo una legitimidad que les permite ser tratados como miembros en potencia de ella (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001).

Este punto de vista, donde se comprende el conocimiento como una cuestión de participación competente en empresas relevantes y valoradas en un contexto específico, se complementa de manera muy importante con los avances realizados por Rogoff (1990). Partiendo de bases muy similares a las de Wenger y Lave, Rogoff ha permitido ver el desarrollo cognitivo como un

proceso que consiste en llegar a comprender y manejar problemas particulares retomando herramientas y recursos heredados de generaciones previas y cuyo carácter es predominantemente social (Fernández, 2009; Rogoff, 1995).

A través de diversas investigaciones, Rogoff observó cómo expertos y aprendices se involucran juntos en actividades particulares que implican problemas y metas culturalmente relevantes. Los intercambios entre los participantes comprometidos en una tarea particular están caracterizados por el hecho de que se conforma un significado compartido entre los colaboradores. En paralelo a los planteamientos de Wertsch, la autora plantea que el hecho de que exista un significado compartido implica de manera importante que, en el momento de abordar una actividad, no se puede situar exclusivamente en uno de los participantes el objeto de interés compartido, la comprensión conjunta de la situación o la idea construida en colaboración.

De manera complementaria a las propuestas anteriores, Rogoff describe la forma en que los adultos hacen participar a los niños en las actividades de su cultura como un proceso de *participación guiada*. En esta, los adultos se involucran en una interacción de colaboración y comprensión compartida de la situación con el niño para resolver problemas en las actividades cotidianas. El papel del adulto consiste en ayudar al niño a adaptar su comprensión a las situaciones nuevas, estructurar intentos de solucionar los problemas, y asistirlos en el proceso de asumir responsabilidad en manejar la resolución de problemas.

Estas concepciones del aprendizaje como un proceso de participación activo en la práctica de una comunidad buscan sobrepasar los problemas de las visiones dualistas acerca del conocimiento, donde las perspectivas suelen decantarse a alguno de los lados de la dicotomía, donde el pensamiento y los conceptos tienen un desarrollo separado del de la práctica. Una persona que participa en una comunidad está actuando y conociendo al mismo tiempo. El aspecto cognitivo no hace referencia a estructuras universales con características independientes de su contexto, pues los conceptos no aparecen de manera abstracta y aislada de las acciones, y la práctica no es la simple

aplicación mecánica de dichos conceptos (Wenger 2001). Esa práctica en la cual participan los individuos no se refiere exclusivamente a la acción concreta, sino al contexto histórico y las relaciones sociales que implica, y que aportan una estructura y significado a lo que sin ellos sería una acción aislada e incomprensible (Fernández, 2009; Rogoff, 1990).

Así pues, los autores hasta aquí mencionados abogan por una visión que, sin descartar ese aspecto, no da la única prioridad al aspecto individual e interno del aprendizaje. En palabras de Rogoff (1990), se argumenta a favor de:

Ver a los individuos apropiándose de algunos aspectos de la actividad en la que ya se encuentran actuando como participantes y como observadores activos, con los aspectos interpersonales de su funcionamiento vistos de manera integral con los aspectos individuales. Así, lo que es practicado en la interacción social no está nunca afuera de una barrera, y no hay necesidad de un proceso separado de internalización [...] Así pues, beneficiarse del pensamiento compartido no involucra “tomar” algo de un modelo externo. En lugar de eso, en el proceso de participación en la actividad social, el individuo ya funciona de por sí con un conocimiento compartido. (p.195)

Estas concepciones alrededor del aprendizaje apuntan a un concepto que ha tomado relevancia en la comprensión del proceso educativo: la *autorregulación*. Esta es definida por Rojas, Hernández, Vélez y Villagran (1997) como el control y ejecución individual de una persona sobre sus procesos psicológicos y actividades para resolver problemas o alcanzar metas. En cuanto a la dimensión educativa, uno de los objetivos esperados sería lograr que al término de un proceso de enseñanza – aprendizaje, el alumno pueda usar de forma autorregulada el saber, ya sea conceptual o procedimental, que se consideró pertinente como objeto de enseñanza, así como el uso autorregulado de algún artefacto (Hernández, 2006).

Desde la teoría sociocultural, esta posibilidad se alcanza a través de la ZDP que se construye de manera conjunta entre expertos y novatos, como parte del

proceso de participación guiada expuesto por Rogoff (1990). En este proceso, los niños comienzan tomando parte en la resolución de problemas llevando a cabo las actividades de manera conjunta con adultos que guían, modelan y en parte regulan la ejecución de la tarea, mientras apoyan el surgimiento de las habilidades que requieren los niños para poder llevarla a cabo. En palabras de Hernández (2006):

En este sentido, la enseñanza a través de la ZDP también puede entenderse como un proceso progresivo de ceder el control desde un momento inicial caracterizado por actividades de heterorregulación controladas por el enseñante, hasta un momento final en que dicho proceso idealmente habrá de terminar en actividades de autorregulación del alumno. (p 170)

La propuesta del mecanismo específico para este proceso gradual vino dada por Wood, Brunner y Ross (1976) como una metáfora que describe la forma en que un experto apoya el progreso de un niño hacia la resolución de una tarea relativamente complicada a la que decidieron llamar *andamiaje* (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas; 2001). Según Rojas, Hernández, Vélez y Villagrán (1997), este es el mecanismo específico utilizado por los adultos y los niños durante la participación guiada, el cual consiste en una variedad de apoyos físicos y/o verbales, sugerencias y/o claves dirigidas hacia facilitar el progreso de los niños hacia la competencia. Este mecanismo dinámico da un sistema de apoyo temporal que reduce los grados de libertad de los niños cuando resuelven el problema; es decir, simplifica el procedimiento a seguir de manera que los aprendices logren participar en el proceso de resolución. Este apoyo temporal es modificado de manera constante por los adultos y los niños según el progreso y las dificultades que enfrentan los últimos. A través de él, los adultos transfieren de manera gradual el control y la responsabilidad a los niños, mientras adultos y niños alcanzan una definición compartida de la tarea, alcanzando una mayor sensibilidad e intersubjetividad sobre la actividad y la interacción (Hernández, 2006; Rojas, Hernández, Vélez y Villagrán, 1997). Al mismo tiempo, los niños se van volviendo más expertos en el dominio particular, apropiándose de las funciones regulativas y objetos culturales que

se construyeron en conjunto originalmente (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas; 2001)

Ya aterrizando este concepto en el terreno educativo, Rojas, Hernández, Vélez y Villagrán (1997) enuncian seis funciones del tutor en el andamiaje de la actividad del niño:

1. Orientar la atención del niño a la versión de la actividad definida por el tutor
2. Reducir el número de pasos requeridos para resolver un problema, así como simplificar la situación de manera que el aprendiz logre manejar los componentes del proceso
3. Mantener la actividad del niño mientras se esfuerza por alcanzar una meta específica, motivándolo y dirigiendo sus acciones
4. Señalar las características críticas de la tarea al aprendiz
5. Controlar la frustración del aprendiz, así como el riesgo de fallar
6. Proveer al niño con modelos idealizados de las acciones requeridas

Con estos elementos se tiene un mapa general del proceso de aprendizaje como ha sido estudiado y comprendido en la teoría sociocultural. Es importante recalcar que la aportación de Lave y Wenger (1991) con respecto a las comunidades de práctica es esencial para la presente investigación por dos razones. La primera es que el contexto de estudio, que describiremos más adelante, está organizado como una comunidad del aprendizaje con bases en este enfoque. La segunda es que amplía la comprensión del aprendizaje hacia el proceso mediante el cual los individuos se incorporan de forma gradual a una comunidad del aprendizaje. En este proceso encontramos mecanismos específicos para llevar al aprendiz hacia un desempeño autorregulado, como la creación conjunta de la ZDP y el proceso de andamiaje. La congruencia de esta aportación con otras más recientes será comentada más adelante.

1.1.3. La acción mediada y el lenguaje

Otra de las aportaciones principales del pensamiento de Vygotsky es el ver la acción humana como una acción mediada. Esto quiere decir que, a diferencia

de las respuestas directas a estímulos como las estudiadas por Pavlov, el ser humano cuenta con una serie de artefactos con los que puede modificar los estímulos que lo rodean y también modificar su propia conducta (Fernández, 2009).

Wertsch (1991) comienza su libro *Voces de la Mente* diciendo que las acciones humanas están dirigidas a metas, para lo cual se sirven de mediadores como pueden ser las herramientas para el trabajo. La aportación particular de Vygotsky fue el afirmar que existen mediadores psicológicos. Estos mediadores no sólo “ayudan a llevar la acción a cabo”, sino que la conforman de manera tan esencial que Wertsch considera pertinente referirse a ellos como una unidad, hablar de “individuos actuando con mediadores”. El nombre que Wertsch da a su libro se relaciona con la tesis fundamental de que muchos aspectos del funcionamiento psicológico de las personas están unidos a procesos de naturaleza comunicativa, y que para comprenderlos es necesario comprender los dispositivos que los individuos usan para mediar dichos procesos psicológicos.

Hasta la fecha, el lenguaje ha sido considerado el artefacto mediador que más importancia tiene para el desarrollo humano. Este énfasis en el lenguaje como mediador se debe a que el mismo Vygotsky dedicó gran parte de su investigación a tratar de clarificar el vínculo que tiene su uso con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, en contraposición de las teorías que desarrollaban sus contemporáneos con respecto a una separación absoluta entre ambos elementos que se vinculaban vía la asociación (Vygotsky, 1978). Como escribió el propio Vygotsky:

El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana. (p. 197)

Wertsch (1991) explica el gran interés de Vygotsky hacia el lenguaje como el medio más eficaz de mediación debido al medio cultural en que vivía, donde la formulación verbal y la resolución de problemas eran altamente valorados. Asimismo, Vygotsky desarrolló gran parte de sus estudios en entornos profesionales donde la representación y el debate verbal tienen un lugar especial, además de utilizar para sus investigaciones tareas cuya resolución privilegiaban las estrategias de mediación verbal. Estudios en otras culturas como los llevados a cabo por Rogoff (1990) evidencian que la predominancia del uso de la comunicación verbal en el proceso de socialización varía en los distintos entornos. Aun así, los autores coinciden en que el funcionamiento mental del individuo está dado a partir de las diversas prácticas comunicativas que forman parte del medio en el que participa.

Actualmente dicha tesis continúa siendo un eje fundamental de la investigación que pretende dilucidar el desarrollo psicológico del individuo actuando en contextos culturales e institucionales determinados. Diversos autores enfatizan el uso del lenguaje en todo tipo de situaciones como un instrumento que utilizan las personas para realizar una actividad intelectual conjunta, con el que comparten recursos mentales y que tiene la capacidad de satisfacer necesidades prácticas y sociales de individuos y comunidades (Mazón, 2006; Mercer, 2000). En palabras de Mercer (2000):

El lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él. (p. 23)

Por otra parte, los estudios de Vygotsky lo llevaron a elegir el significado de las palabras como unidad de análisis, debido que ahí se encuentra su capacidad comunicativa. El que no haya elegido la palabra en sí como unidad se debe al reconocimiento de que el significado de las palabras no es fijo, sino que tiene un carácter evolutivo que depende y se adapta al contexto. Mercer (2000) recupera también esta afirmación, describiendo el lenguaje como un sistema

flexible y adaptable donde las palabras van significando lo que las personas negocian según sus necesidades de acción y coordinación.

Esta comprensión acerca del funcionamiento del lenguaje permitió a su vez ver al pensamiento no como información almacenada dispuesta a ser transmitida, sino como una formación dinámica que va ligada a acciones colectivas (Mercer, 2000; Vygotsky, 1978). De hecho, el lenguaje se encuentra tan involucrado en la consecución de acciones individuales o colectivas, que el filósofo J. L. Austin habla de expresiones “actuantes” porque decirlas equivale a realizar una acción social concreta (Mercer, 2000). Es por esta razón que Wertsch (1991) ha conceptualizado la mente como una acción que puede ser llevada a cabo de manera individual o conjunta y que se lleva a cabo con el uso de mediadores, pues no tiene sentido hablar de cómo los individuos poseen un signo, sino como lo usan (o no) para mediar sus propias acciones y las de otros.

1.1.4. El lenguaje desde un punto de vista dialógico

El estudio del lenguaje desde un enfoque sociocultural ha estado relacionado con la búsqueda de los vínculos que existen entre el funcionamiento mental individual y escenarios socioculturales concretos. En este sentido Wertsch (1991), al hablar del pensamiento, usa el término plural de “voces” para enfatizar su carácter heterogéneo, conformado de múltiples formas de representar la realidad y aproximarse a un problema. Encontramos ahí esta cita de Sweder:

Las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la psique humana, resultando menos en una unidad psíquica para la humanidad que en divergencias étnicas en la mente, en la identidad y en la emoción. (p.7)

Recientemente este enfoque sociocultural se ha visto enriquecido de manera muy importante por la revisión de las aportaciones del filósofo y crítico literario ruso Bakhtin, quien considera cada declaración enunciada en un discurso cualquiera como un momento específico donde los elementos constantes y sistemáticos del lenguaje entran en contacto y negociación para su realización

única y situada en un contexto cultural y social. Por medio de Wertsch (1991), Bakhtin nos dice que:

El habla puede existir en la realidad sólo en la forma de declaraciones concretas de individuos hablando, sujetos del discurso. El habla es siempre emitida en la forma de una declaración perteneciente a un individuo hablante particular, y fuera de esta forma no puede existir. (p. 50)

En este sentido, cualquier declaración tiene que dejar de ser considerada como autosuficiente, para tomar en cuenta que se inserta en toda una cadena de comunicación, en un medio social y que siempre se dirige a alguien en particular. Es decir, cada declaración es siempre una respuesta a otras declaraciones realizadas previamente, que pueden estar o no presentes espacial y temporalmente. Además, dicha declaración existe desde un punto de vista particular, que incluye valoraciones e intenciones específicas. Por esta razón, el significado como proceso sólo se produce cuando dos o más voces entran en contacto, lo cual aplica también para un monólogo o para el pensamiento de una persona en solitario, pues siempre se encuentran respondiendo a ideas, frases, grupos, etc. que integran su entorno cultural (Wegerif, 2007; Wegerif y Mercer, 1997; Wells, 2001; Wertsch, 1991; Wolfe & Alexander, 2008). En los comentarios de Michael Holquist al libro de Bakhtin *Dialogic Imagination* (1981) encontramos el fenómeno, al que el autor llama *dialogicidad*, descrito de la siguiente manera:

Es la condición básica gobernando la operación de significado en cualquier pronunciación. Es lo que asegura la primacía del contexto sobre el texto. En cualquier momento dado, en cualquier lugar, habrá una serie de condiciones - sociales, históricas, meteorológicas, fisiológicas – que asegurarán que la palabra pronunciada en ese lugar y en ese momento tendrá un significado diferente del que tendría bajo cualesquiera otras condiciones; todas las pronunciaciones son heteroglotas en el sentido de que son funciones de una matriz de fuerzas prácticamente imposibles de recuperar y, por lo tanto, imposible de resolver. (p. 428)

La contribución del pensamiento de Bakhtin ha sido retomada posteriormente por investigadores de la educación que trabajan desde una perspectiva sociocultural como una herramienta para comprender mejor los procesos de interacción lingüística que resultan centrales para el proceso educativo. Wells (2001), buscando aterrizar la teoría de Vygotsky del origen social de las funciones mentales a una comprensión de la interacción en el aula, retoma la siguiente cita:

La experiencia del habla exclusiva de cada individuo se forma y se desarrolla en continua y constante interacción con las expresiones individuales de otras personas. Hasta cierto punto, esta experiencia se puede caracterizar como el proceso de *asimilación*³ – más o menos creativa – de las palabras de los demás (y no de las palabras de un lenguaje). (P. 119)

Dada la naturaleza situada de las expresiones, Wells argumenta que no pueden ser consideradas como la manifestación de las creencias, actitudes o conocimientos adquiridos de manera estable por los estudiantes, sino que deben ser vistas como movimientos estratégicos del hablante adaptados a la valoración que realiza de las exigencias de la situación de diálogo en la que se encuentra en ese momento. El proceso de construcción de conocimiento es para el autor un proceso dialógico en el sentido de que no puede reducirse a una simple transmisión y recepción de información, sino que es un aspecto del diálogo mismo. En sus palabras:

En consecuencia, en la medida en que la comprensión individual esté mediada por el discurso social, también se debe reconocer que varía con el tiempo y depende de la naturaleza de la actividad y de las aportaciones de los copartícipes. Por lo tanto, ninguna expresión es final en el sentido de proporcionar una explicación definitiva del tema que trata. Por muy entendido que sea el hablante/escritor y por muy

³ Las cursivas son de Wells

autorizado que sea el tono, todas las expresiones se deben tratar como si no fueran más – ni menos – que aportaciones al diálogo continuado y, en consecuencia, abiertas a posteriores respuestas. (p. 120)

De manera paralela Wegerif (2007) hace una reflexión crítica de sumo interés para el ámbito educativo. Primero hace notar el hecho de que para diversos autores la teoría desarrollada por Vygotsky y la de Bakhtin son complementarias. Un ejemplo de esta postura sería el mismo Wertsch, quien comprende al proceso educativo como aquel donde uno se apropia las voces de otros llevándolas al propio almacén de palabras, dándoles nuestro propio acento, y nuestras propias asociaciones y resonancias. Es este sentido, se integraría el concepto de apropiación derivado de la idea de internalización, con el de las voces desarrollado por Bakhtin. En segundo lugar, Wegerif busca hacer un análisis de ambas perspectivas cuestionando el hecho de que puedan ser integradas de manera tan sencilla. Este análisis comienza remarcando ciertas secciones del libro *Pensamiento y Lenguaje*, donde se puede ver que para Vygotsky el uso de las palabras por parte de los niños comienza desde un nivel concreto y va evolucionando hacia los niveles más avanzados de las abstracciones universales de la razón y la ciencia. De manera paralela, en la ZDP los maestros entrenan los conceptos espontáneos de los niños en rutas ya hechas de conceptos científicos. Wertsch (1991) parte de este pensamiento para decir que a veces, al utilizar las palabras, estamos diciendo mucho más de lo que creemos. Aun así, Wegerif argumenta que desde una postura más dialógica las palabras no sólo pueden significar más de lo que creemos debido a que existe un nivel mayor de abstracción para ellas, sino por la variedad de voces con las que entran en diálogo al momento de ser dichas y la variedad de interpretaciones que le dan los otros.

Wegerif (2007) considera que el mayor potencial de los elementos desarrollados por Bakhtin no viene de comprender el proceso educativo como uno donde los estudiantes se apropian de una multiplicidad de voces, entre las cuales encontramos algunas que son más deseables y relevantes para el ámbito escolar; sino un proceso donde el alumno aprende a ver las cosas desde diferentes perspectivas al mismo tiempo. La diferencia no es sutil, pues

para Wegerif el valor del diálogo no se encuentra tanto en su uso como medio para la construcción de significado, o la adquisición de habilidades e identidades, sino que el diálogo aparece como un fin en sí mismo. Remarcando las diferencias entre ambas aproximaciones, Wegerif argumenta que en una de las perspectivas el objetivo en el proceso educativo sería la apropiación de artefactos culturales específicos, mientras que en una perspectiva dialógica el objetivo sería ir más allá de la comprensión de uno mismo hacia la comprensión del otro y, a través de este otro específico, llegar a poder ver las múltiples posibilidades de visión que existen y pueden existir alrededor de un mismo objeto. En este sentido, lo que resulta importante de aprender es involucrarse en relaciones e intercambios dialógicos que favorezcan el aprendizaje.

Recordando lo que escribió Bakhtin (Wegerif, 2007), ningún diálogo puede tomarse sin los juicios, las entonaciones y las intenciones particulares que implica al momento de ser ejecutado. En este sentido, no es válido pensar en una serie de herramientas culturales preexistentes, como pueden ser las estrategias comunicativas, cuyo significado sea fijo y sean apropiadas fuera del contexto comunicativo particular en el que son puestas en juego.

En primera instancia, pudiera parecer que Wegerif está descartando la idea de apropiación de artefactos culturales, pero más bien se encuentra abogando por una nueva comprensión de dicho proceso. Por un lado, quiere hacer notar la importancia de la relación dialógica como presupuesto para el uso y apropiación de cualquier tipo de herramienta cultural. Por otro lado, demarca que las distintas voces no son artefactos, sino respuestas dentro de un diálogo concreto. En este sentido, en la enseñanza dialógica la atención va dirigida a la apropiación del espacio dialógico del debate como tal, donde puede haber un uso particular de dichas voces, pero siempre manteniendo conciencia del campo abierto para desarrollar todo el potencial del lenguaje.

Tanto en Wells como en Wegerif se puede ver el paso de la consideración del lenguaje como mediador del proceso educativo, a la reivindicación del diálogo como un fin en sí mismo, donde el crecimiento de la comprensión de cualquier

actividad es un aspecto dinámico de dicho diálogo. Se retomarán estas reflexiones en el siguiente apartado al hablar de las habilidades de colaboración, pero primero se hará una revisión general de la importancia que ha ido adquiriendo el trabajo colaborativo en el ámbito educativo.

1.2. EL TRABAJO COLABORATIVO

Si bien en los planteamientos de Vygotsky mencionados previamente ya se refleja el énfasis en el trabajo conjunto para el desarrollo y el aprendizaje, la noción se encuentra dirigida predominantemente a un tipo de interacción asimétrica, como se puede ver en la importancia que tiene dentro de esta aproximación la noción de la Zona de Desarrollo Próximo. En cambio, las referencias que se encuentran en Vygotsky acerca de los beneficios del trabajo entre pares son breves. Según algunos académicos, Vygotsky habló de cómo la interacción entre pares permite al integrante más capaz desempeñar la función de experto similar a la de los adultos cuando se produce una interacción en la ZDP (Mazón, 2006; Rogoff, 1990;). La teoría desarrollada por Vygotsky es actualmente una de las propuestas que han dado mayor claridad acerca de la naturaleza eminentemente social del desarrollo humano, y de cómo es necesario observar las interacciones del individuo con su entorno cultural si se quiere comprender el aprendizaje. Aun así, aunque la colaboración entre pares sí es mencionada por Vygotsky, se refiere de manera particular a “compañeros más capaces”, implicando que debe de haber cierta asimetría entre los participantes de la actividad conjunta en el proceso de aprendizaje (De Lisi, 2006; Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond; 2001; Mercer, 1995). Complementando esta afirmación, Erkens, Prangma y Jaspers (2006) mencionan que, desde una perspectiva Vygotskiana, la colaboración aparece como una etapa intermedia en el proceso de internalización de las actividades sociales.

Un desarrollo importante del concepto de ZDP es la llevada a cabo por Mercer (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond; 2001). A partir de la ZDP, propone la *Zona Intermental de Desarrollo* (ZID) como un concepto para comprender cómo la comunicación interpersonal puede apoyar el aprendizaje y

el desarrollo conceptual. Este concepto busca capturar la manera en la que el proceso interactivo de enseñanza – aprendizaje descansa en el mantenimiento de un marco dinámico de conocimiento compartido, creado a través del lenguaje y la acción conjuntos. Este marco es la base de la orientación mutua de los participantes hacia una actividad compartida. El caso de la relación maestro – alumno sería sólo una de las formas en la que esta interacción puede llevarse a cabo, y en la cual dicho marco será adaptado a la comprensión cambiante del aprendiz mientras la actividad progresa. Este concepto remarca, más que las habilidades individuales de los que aprenden, el fenómeno dialógico creado y mantenido por las personas en interacción. Según Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond (2001), esta ZID tiene las siguientes características, las cuales son relevantes para relaciones de aprendizaje tanto simétricas como asimétricas:

- ❖ Toda actividad conjunta y dirigida a una meta incluye la creación y el mantenimiento de una base contextual y dinámica de conocimiento y comprensión compartida.
- ❖ El lenguaje utilizado durante la actividad depende de y genera la creación de este marco contextual.
- ❖ El éxito de todo esfuerzo colaborativo estará relacionado con lo apropiado de las estrategias de comunicación que los participantes usen para combinar sus recursos intelectuales.

Esta conceptualización resulta muy interesante por dos razones. La primera es que logra visualizar un espacio de aprendizaje que no necesariamente depende de una relación asimétrica, sino del establecimiento y mantenimiento de bases que permitan la comunicación entre los participantes. Por otra parte, liga las estrategias de comunicación a la creación de este espacio, elemento que ha resultado fundamental para la investigación más reciente con respecto a los beneficios del trabajo colaborativo.

Por otra parte, el trabajo colaborativo se ha retomado como una propuesta pedagógica que permite lidiar con ciertas problemáticas inherentes a la dinámica tradicional del salón de clases. Una forma de pensar los beneficios de

este tipo de trabajo ha sido el evaluarlos en comparación con las interacciones que se establecen entre expertos y novatos. La preocupación por las diferencias en la interacción adulto – niño y niño – niño pueden ser encontradas desde el trabajo de Piaget, quien remarcó el hecho de que el adulto es inevitablemente una figura de autoridad intelectual frente al niño. Debido a esto, en el salón de clases los estudiantes pueden sentirse forzados a memorizar y repetir lo que el profesor les dice, independientemente del nivel de comprensión o convicción acerca de lo que están diciendo. En cambio, las relaciones entre pares carecen de un participante con dicha autoridad moral o intelectual. Según el autor, esto permitiría que los niños expresaran sus ideas con mayor libertad. Además, al no tener quien les diga qué es correcto y qué es incorrecto, tendrían necesariamente que construir en conjunto los cursos de acción, demostración y explicación para resolver los problemas (De Lisi, 2006). Desde este mismo enfoque, otros autores han explorado el hecho de que la igualdad en la posición social de los niños impulsa el progreso en el desarrollo cognitivo a través de sus intentos por resolver conflictos cognitivos o discrepancias derivadas de las diferencias entre sus puntos de vista (Doise y Mugny, 1984).

Estas ideas continúan siendo importantes al momento de elegir el trabajo colaborativo en el salón de clases como herramienta didáctica. Según Mercer, en las interacciones establecidas entre niños y adultos existen limitaciones dadas por las inevitables diferencias de poder y status entre experto y novato que no se encuentran en las relaciones entre pares (Rojas-Drummond y Anzures, 2007). En cambio, el trabajo entre compañeros ofrece un ambiente más simétrico donde se amplían las condiciones para la co-construcción del conocimiento (Mazón, 2006; Rojas-Drummond y Anzures, 2007).

En el ámbito de la investigación educativa se han realizado gran cantidad de observaciones para evaluar el valor del trabajo colaborativo en el salón de clases. De principio los resultados encontrados parecieran ser contradictorios. Por una parte, existe una extensa bibliografía que demuestra el valor del trabajo colaborativo en la resolución de problemas y el aprendizaje, incluyendo actividades relacionadas con el currículum (Fernández, Wegerif, Mercer y

Rojas-Drummond, 2001; Mercer, 1995; Mercer, 2001; Morales y Romero, 2002; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán; 1997; Rojas-Drummond y Rojas-Drummond y Anzures, 2007; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008). Entre las áreas específicas en las que se encuentran beneficios de aprendizaje a partir de la colaboración entre estudiantes encontramos la resolución de problemas lógicos (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond; 2001), elaboración de textos argumentativos (Erkens, Prangmsa y Jazpers; 2006), elaboración de textos expositivos (Guzmán y Rojas – Drummond, 2012; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1997; Rojas-Drummond y Anzures, 2007), elaboración de textos narrativos (Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1997; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008; Velazquez, 2010), enseñanza de la ciencia (Swann, 2007), autoestima y autoconfianza para los aprendices, aceptación social de estudiantes con alguna discapacidad y desarrollo de habilidades sociales (Davidson & Worsham, 1992); entre otros. Por el contrario, otros trabajos que han investigado la colaboración en clase han reportado que mucha del habla observada suele ser “*off-task*”⁴, no cooperativa y de poco valor educativo (Davidsen & Georgsen, 2010; Rojas-Drummond y Anzures, 2007; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008).

Una de las investigaciones más influyentes para comprender el trabajo colaborativo efectivo en el salón de clases fue elaborada por Johnson, Johnson y Holubec en 1994. Ya estos autores reportan 600 estudios experimentales y 100 estudios correlativos sobre los métodos de aprendizaje cooperativo donde se encuentra que este promueve en los alumnos diversos beneficios. En el ámbito académico se incluyó un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos. Además, se encontró una mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico. Por otra parte, también se observó un fortalecimiento de la autoestima, una

⁴ Diversos estudios con respecto al trabajo en equipo se han dedicado a evaluar qué tanto de la conversación entre los educando se dedica a la tarea que de manera “oficial” están realizando y cuánto de ella la dedican a dialogar acerca de otros temas. En inglés, la separación entre ambos tipos de conversación se ha etiquetado como “On-task” y “off-task” (“en la tarea” y “fuera de la tarea”). La traducción de dichos términos al español es complicada, además de que diluye su relación con los estudios específicos de los cuales surgen.

mayor integración entre los alumnos y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones. Aun así, de manera muy acertada, los autores comentan que los beneficios que se le atribuyen al aprendizaje colaborativo no surgen por el simple hecho de que los alumnos conformen equipos. En palabras de los autores:

No hay nada mágico en el trabajo en grupo. Algunos tipos de grupos facilitan el aprendizaje de los alumnos y mejoran la calidad de vida en el aula. Otros entorpecen el aprendizaje y provocan insatisfacción y falta de armonía en la clase. (p.16)

A partir de sus observaciones, Johnson, Johnson y Holubec (1994) propusieron cinco características esenciales que debe tener todo equipo para trabajar en colaboración de manera efectiva y obtener todos los beneficios mencionados anteriormente (Gilles, 2007). Estas características siguen siendo retomadas y desarrolladas hasta la fecha para comprender el trabajo colaborativo y son las siguientes:

- **Interdependencia positiva:** Cada miembro del equipo tiene claro que requiere del esfuerzo de los demás para que se logre la meta grupal. Las contribuciones de los demás son complementarias y necesarias para alcanzar dicho objetivo. Además, es consciente de que todos se beneficiarán del trabajo realizado. Implica un compromiso con el éxito de los demás además del propio (Gilles, 2007; Johnson, Johnson y Holubec, 1994).
- **Responsabilidad individual y grupal:** El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponde. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. Gilles (2007) hace notar al respecto de este tema la importancia para cada estudiante de recibir el reconocimiento por parte de sus pares por las contribuciones que realiza para continuar motivado en la tarea, pero que esto sólo sucederá

si asume su parte de la carga de trabajo (Gilles, 2007; Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

- **Interacción estimuladora (preferentemente cara a cara):** Los miembros del grupo se motivan mutuamente a tener una participación equitativa en las discusiones pertinentes para alcanzar la meta. El equipo debe establecerse de tal manera que los estudiantes desarrollen el interés por escuchar a los otros y dialogar con ellos, así como para trabajar activamente en incluir las ideas de todos en la discusión grupal. Algunas experiencias cognoscitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada persona promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, entablando discusiones acerca de la naturaleza de los conceptos por aprender y relacionando el aprendizaje presente con el pasado. Por lo tanto, debe haber oportunidades para que los alumnos promuevan su aprendizaje mutuamente, en concreto para: compartir los recursos existentes, respaldarse, alentarse, felicitarse, explicar verbalmente algún aspecto de los problemas a resolver, enseñar lo que uno sabe a otro, etc. (Gilles, 2007; Johnson, Johnson y Holubec, 1994).
- **Técnicas interpersonales y de equipo:** Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones conjuntas, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos. Además, necesitan saber cómo compartir los recursos, tomar turnos e involucrarse en una forma democrática de tomar decisiones, y sentirse motivados a hacerlo. Según, Johnson, Johnson y Holubec (1994) es el docente quien debe enseñar estas técnicas, tan seriamente como se enseñan los contenidos curriculares (Gilles, 2007; Johnson, Johnson y Holubec, 1994).
- **Evaluación grupal:** Los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Asimismo, deben evaluar si las acciones de cada uno de sus miembros son positivas o negativas para el trabajo, y tomar decisiones

acerca de qué deben conservar y qué deben modificar. Esto les permite a los alumnos enfocarse en mantener relaciones de trabajo positivas y da oportunidades para celebrar los éxitos del equipo (Gilles, 2007; Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Como se puede ver, las observaciones de Johnson, Johnson y Holubec nos llevan al hecho de que el trabajo colaborativo efectivo combina una serie de factores diversos. Algunos de ellos van referidos a acciones que pueden ser comprendidas como estrategias comunicativas, como son: explicar verbalmente cómo resolver un problema o entablar discusiones acerca de los conceptos. Pero también hacen referencia a cuestiones más abstractas, como establecer un entorno de confianza que motive a los alumnos a tomar responsabilidad personal por el trabajo. Aunque desde un punto de vista muy diferente, encontramos nuevamente esta conjunción de elementos.

Actualmente existe una extensa bibliografía referida a las estrategias de comunicación para un trabajo colaborativo efectivo. Debido a la importancia del lenguaje para estudiar y comprender la colaboración en el entorno escolar, se le dedicará el siguiente apartado.

1.2.1. Formas de diálogo para la colaboración efectiva

Como ya se ha revisado hasta el momento, los beneficios que reportan los estudios alrededor de trabajo colaborativo sólo se encuentran si los compañeros trabajan en condiciones particulares. ¿Qué elementos implica una interacción donde se construye una colaboración efectiva? Uno de los aspectos de la interacción que han resultado de gran interés para la comprensión del fenómeno es el referido a las formas de diálogo que se establece entre los individuos que se encuentran interactuando (Wolfe & Alexander, 2008).

Rogoff (1990) reseña distintos estudios donde se señala que si el adulto actúa con el niño como si fuera un par, evitando el uso de la autoridad, demostrar los errores y evitando los cuestionamientos insistentes; las contribuciones espontáneas de los niños aumentan, se vuelven más creativos y más independientes. Por otra parte, comenta cómo se ha observado que las formas de interacción entre pares más productivas parecen resultar “de los acuerdos en los que la decisión de los pares ocurre de manera conjunta, con una exploración balanceada de las diferencias de perspectiva.” (p.176)

De manera más reciente, Rojas-Drummond y el equipo del Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM (1997) han realizado un análisis detallado de las formas de interacción de los equipos formados para el trabajo en clase. A partir de este esfuerzo, se ha encontrado que la efectividad del trabajo colaborativo tiene mucho que ver con la introducción de cambios importantes en los patrones tradicionales de interacción y discurso. Estos cambios incluyen el disminuir el control del diálogo por parte del profesor, con iniciaciones unidireccionales y preguntas cerradas. En vez de ello, los diálogos tienden a ser más interactivos y dinámicos, donde todos los miembros participan activamente y contribuyen en la consecución de una meta (Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán; 1997).

Estos estudios han venido a ser confirmados por otros que demuestran que, cuando el trabajo colaborativo se desarrolla de manera efectiva, esto se debe a un cambio en los estilos de interacción y discurso entre profesores y alumnos, así como entre pares (Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1997).

Es decir, sólo algunas formas de diálogo en la actividad grupal son de valor educativo. Aun así, las observaciones han demostrado que dichas estrategias dialógicas para una colaboración efectiva son poco comunes en el salón de clases. En diversos estudios recientes se hace notar que el bajo valor educativo que se ha encontrado en el trabajo grupal se debe a que dichas formas de diálogo no son objeto de enseñanza explícita en el salón de clases, ni los niños reciben apoyo para desarrollarlas (Davidsen & Georgsen, 2010; Mercer, 1885; Mercer y Wegerif, 1999; Rojas-Drummond y Anzures, 2007; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008; Wolfe & Alexander, 2008).

Uno de los campos de investigación más importantes actualmente con respecto a las formas de habla específicas para una colaboración efectiva es el referido al uso del *habla exploratoria* (Fernández, Wegerif, Mercer, Rojas-Drummond, 2001; Hilppö, *en prensa*; Mercer, 1995; Mercer & Wegerif, 1999; Swann, 2007; Wegerif y Mercer; 1997). Como ya se comenzó a comentar previamente, para Mercer (2010) el lenguaje hablado es la principal herramienta cultural en el salón de clases, pues permite el desarrollo entre profesores y aprendices a través de la comunicación. En este sentido, una clase es un proceso discursivo sociohistórico que implica la creación de un conocimiento común compartido mediante el discurso (Mazón, 2006). En este contexto, Mercer (1995) observó y caracterizó tres formas de habla en el salón de clases, argumentando que las tres pueden ser consideradas como formas sociales de pensamiento (ver Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond, 2001; Mercer y Wegerif, 1999; Wegerif y Mercer, 1997; Wolfe & Alexander, 2008). Las tres formas de habla fueron definidas de la siguiente forma:

- *Habla disputacional*: Caracterizada por desacuerdos y una toma de decisiones más bien individualizada, con afirmaciones y respuestas breves.
- *Habla Acumulativa*: Los hablantes construyen de forma positiva pero poco crítica acerca de lo que el otro ha dicho. Está caracterizada por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones.

- *Habla Exploratoria*: Los participantes se comprometen de manera crítica pero constructiva con las ideas de los otros, ofreciendo justificaciones e hipótesis alternativas. El conocimiento se hace público y el razonamiento es visible a través del habla, y el progreso resulta de los acuerdos elaborados en conjunto. Este tipo de habla cumple con los requisitos para que el diálogo sea efectivo y tenga un valor en el contexto educativo (Mercer, 1995).

Para elaborar esta caracterización, Mercer (1995) analizó distintas sesiones en el aula donde los niños trabajaban por equipos en actividades educativas diseñadas para la computadora. Mercer encontró que el habla exploratoria surgió en periodos breves y espaciados de tiempo durante el trabajo en equipo, apareciendo con una frecuencia relativamente baja con respecto a los otros tipos de habla. A partir de este hallazgo realizó un trabajo con la profesora de los niños para promover el uso del habla exploratoria. Para esto diseñaron actividades dedicadas específicamente a suscitar la conciencia de la naturaleza y la calidad de las discusiones para el trabajo cooperativo por parte de los educandos. Asimismo elaboraron una serie de *reglas base*⁵ para que los niños utilizaran al momento de discutir en equipo. Algunos ejemplos de estas reglas base son: Compartir toda la información y todas las sugerencias importantes; apoyar las sugerencias, afirmaciones y opiniones con argumentos; y buscar el acuerdo grupal antes de realizar una acción. Después de dicha intervención, Mercer observó un aumento drástico en el uso del habla exploratoria por parte de los niños en las discusiones de equipo. Posteriormente, Mercer y Wegerif han realizado diversos análisis de datos recolectados en varias escuelas con niños trabajando en actividades educativas con la computadora. (Mercer y Wegerif, 1999; Wegerif y Mercer, 1997). En ellas, no sólo muestran la utilidad de este tipo de habla para el trabajo colaborativo y para el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, sino cómo el trabajo en equipo se traduce después en mayor eficacia de los niños en la resolución de problemas

⁵ El nombre de *reglas base* (ground-rules) es retomado de Habermas, quien critica el modelo para comprender la racionalidad humana basado en reglas lógicas, donde cada elemento se encuentra perfectamente definido sin ambigüedades o conflictos en su interpretación. En cambio, él propone un modelo donde la racionalidad puede ser comprendida a través de reglas base para el discurso, en donde los buenos argumentos superan a las formas coercitivas de participación (Wegerif y Mercer, 1997).

a nivel individual. Con estos datos, los investigadores han aportado evidencia muy importante acerca de cómo el desarrollo de habilidades depende del vínculo entre lo “intramental” y lo “intermental”, mediados por el lenguaje. Debido a este tipo de evidencia, la promoción del uso del habla exploratoria en el salón de clase se ha convertido en una de las formas fundamentales de promover una colaboración efectiva entre los niños. Asimismo, varios estudios acerca de la colaboración entre estudiantes se dedican a observar cómo y para qué fines usan las reglas base del habla exploratoria (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond, 2001; Hilppö, en prensa; Mazón, 2006; Morales y Romero, 2002; Swann, 2007;).

Si bien estas estrategias de comunicación han demostrado ser una herramienta sumamente efectiva para promover un trabajo colaborativo real, diversas investigaciones nos hacen pensar en que no son el componente único y definitivo de este tipo de interacción. En el seno de la misma teoría sociocultural surge la comprensión de que, para que pueda existir la comunicación, se presupone el establecimiento de otros elementos que la permiten. Ya Mercer comienza a poner el énfasis sobre esta cuestión en el concepto mencionado previamente de *Zona Intermental de Desarrollo*, donde recalca la importancia de la construcción y el mantenimiento de *un marco dinámico de conocimiento compartido, creado a través del lenguaje y la acción conjuntos* (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond; 2001). Esta referencia al fenómeno dialógico entre las personas que permite su orientación mutua a una actividad compartida ha sido llamada *intersubjetividad* por algunos investigadores como Rogoff (1990), quien la definió como “la comprensión mutua que es alcanzada entre las personas en la comunicación, enfatizando que la comprensión sucede *entre* las personas, y no puede ser atribuida a una persona o la otra en la comunicación” (p.67). Esta habilidad de compartir eventos con otras personas puede darse de manera muy efectiva sin que necesariamente estas sean conscientes de ello, así como pueden llevar al aprendizaje por parte de alguno de los involucrados sin que los intentos sean explícitamente instruccionales (Rogoff, 1990).

La información acerca de las distintas situaciones y cómo pueden ser interpretadas es compartida a partir de diferentes medios. El medio que ha sido considerado de manera más importante es, como ya comentamos, el uso del lenguaje hablado, con el cual se proveen significados y distinciones específicas a cada situación dentro de un contexto determinado. Aun así, esta información también se transmite mediante la postura, los gestos y el tono emocional con el que se habla (Rogoff, 1990; Wells, 2001; Wertsch, 1991;). De hecho, algunos investigadores se han servido de esta clase de claves para dar nuevas interpretaciones a los diálogos que surgen entre los niños al momento de utilizar las herramientas de lenguaje que les son enseñadas para una colaboración efectiva (Hilppö, *en prensa*; Naranjo, Candela, 2010; Swann, 2007).

Por otra parte, encontramos diversas investigaciones que cuestionan las reglas base del habla exploratoria como descriptores del trabajo colaborativo. Por ejemplo, Mazón (2006) analizó si se podía incrementar el uso del habla exploratoria a través de una innovación educativa para resolver problemas lógico – matemáticos y si este mismo tipo de habla podía ser promovido cuando los educandos buscaban producir macroestructuras de textos expositivos en pequeños grupos. Los hallazgos de esta investigación muestran que, si bien para los problemas lógico – matemáticos los niños lograron usar el habla exploratoria con éxito, para el trabajo con textos expositivos no hubo un incremento significativo en la producción de argumentos por parte de los educandos para sustentar sus opiniones. Esta característica indicaría que el habla predominante para esta segunda actividad habría sido de tipo acumulativa. Aun así, un análisis detallado de las conversaciones sostenidas por los niños demostró cambios importantes en la calidad del habla entre la pre-prueba y la post-prueba. En comparación a la pre-prueba, los diálogos entre los niños demostraron ser más coordinados y colaborativos, incluyendo la elaboración conjunta de información, de opiniones y la toma de acuerdos conjuntos. Además, la calidad de los resúmenes producidos de manera grupal mejoró de manera significativa.

La autora de dicha investigación propone que el tipo de habla utilizada por los niños depende del tipo de actividad a la que se estén enfrentando. El habla exploratoria estaría más relacionada a las llamadas *tareas convergentes*, donde se demanda la elección de una sola respuesta como correcta. En cambio, *tareas divergentes* donde no hay soluciones correctas definidas de antemano no necesariamente requiere el explicitar el propio pensamiento a través de argumentos, sino explorar distintas vías de acción de manera conjunta. Para describir esta última situación donde el diálogo no está fundamentado en la discusión argumentada y en la búsqueda de la respuesta correcta, pero sí en una orientación colaborativa al trabajo, Mazón propone el término de *habla co-constructiva*. Estos hallazgos traerían consigo la implicación de que existen al menos dos formas de uso del lenguaje para promover una colaboración efectiva, al menos hasta donde sabemos actualmente.

Por otra parte, en un estudio reciente, Swann (2007) retomó las investigaciones realizadas por Neil Mercer alrededor de una intervención realizada por su equipo de investigación para introducir formas de discusión evaluadas como de alto valor educativo, en específico, el habla exploratoria. La investigación de la autora toma en cuenta el hecho de que los recursos discursivos que se introducen en el aula para promover el aprendizaje comúnmente son evaluados en términos de los beneficios cognitivos que el niño alcanza, así como en los conocimientos que adquiere alrededor de la materia en la que se desarrolló el trabajo. Sin embargo, la atención a estos aspectos ha hecho que se consideren de manera independiente de aspectos sociales e interpersonales que afectan la interacción entre los educandos (Swann, 2007).

La aportación de Swann consiste en haber realizado un análisis que le permite complementar y extender la investigación de Mercer, analizando nuevamente el habla exploratoria. Para ello argumenta que, en una aproximación social al aprendizaje, es importante comprender *cómo* los niños retoman los recursos de interacción que les son aportados y cómo los usan para distintos efectos; considerar las relaciones sociales e interpersonales que son negociadas durante y como una parte esencial de la discusión educativa; y concentrarse en

las diferencias entre los participantes en las formas en que retoman dichos recursos (Swann, 2007). En su análisis también toma en cuenta formas de comunicación verbal y no verbal, así como esos momentos de diálogo entre los educandos que en la literatura han sido conocidos como “*off-task*”.

La autora encontró que, más allá de las relaciones que se asocian de manera “oficial” con el uso efectivo del habla exploratoria (igualitarias, donde todos participan y atienden a la contribución de otros, explorando ideas de manera conjunta y llegando a decisiones a través de la reflexión, la crítica constructiva y el consenso), los niños negocian de manera independiente formas alternativas de relaciones sociales. En esta negociación, muchas veces recontextualizan la función del habla que se les ha enseñado y la llenan de significados diferentes en cuanto a la interacción y la relación interpersonal. Un ejemplo lo ofrece uno de los episodios reportados por Swann donde, aunque los niños estaban poniendo en práctica las reglas del habla exploratoria, no se estaba promoviendo un uso más igualitario de la palabra en el equipo, sino que dicho uso estaba sirviendo para relegar a un integrante o para mantener un estatus.

Estos estudios implican la necesidad de repensar algunas de las afirmaciones anteriormente mencionadas acerca de la colaboración. Una de ellas es la noción de que el trabajo colaborativo fomenta el desarrollo y el aprendizaje debido a una simetría en el status y en el control del diálogo entre los educandos. Los niños pueden utilizar las formas de discurso que se han relacionado con estas formas simétricas justo para establecer relaciones de status o de exclusión. Además, si bien el habla exploratoria es una de las herramientas que puede ser enseñada explícitamente para promover una colaboración efectiva, no necesariamente es el elemento que la define. El hecho de que esto pueda depender del tipo de tarea al que se enfrentan los educandos no sólo es importante para la presente investigación, pues los casos que se estudiarán y describirán más adelante implican niños trabajando en equipo para llevar a cabo tareas de distinta naturaleza. También nos lleva a que, en conjunto con el uso de estrategias comunicativas efectivas, el trabajo colaborativo implica la creación de un espacio de relación específico que

permite tanto dicha comunicación, como la participación de los miembros del equipo en un ambiente de confianza y compromiso.

Para articular esta amplia variedad de elementos volveremos a la perspectiva dialógica desarrollada recientemente por Wegerif (2007), y Wolfe y Alexander (2008), y que comenzamos a esbozar al principio de este capítulo.

1.2.2 Habilidades de colaboración desde una perspectiva dialógica

Intentamos comprender el trabajo colaborativo en un sentido amplio, donde su análisis se encuentre basado en las herramientas discursivas que utiliza iluminando a la vez los procesos de negociación e intersubjetividad que lo subyacen. Para ello, es necesario acordar los elementos que van a observarse al momento de analizar la interacción entre pares y con un facilitador.

En el 2007, Wegerif vuelve a pensar y a analizar los estudios realizados en conjunto con Mercer con respecto a la enseñanza del habla exploratoria, pero a partir de las ideas de dialogicidad de Bakhtin. Este esfuerzo lo lleva a la conclusión de que, en los procesos de aprendizaje en general, la apropiación exitosa de las formas de comunicación utilizadas por un experto depende mucho más de la cualidad de las relaciones que se establecen en la interacción que de la naturaleza de las herramientas culturales. En sus propias palabras.

Desde una perspectiva más dialógica, lo que es general para muchos tipos de aprendizaje es el establecimiento de una relación dialógica “fuerte” entre maestros y aprendices, o entre grupos de co – aprendices: relaciones entre la gente que sean capaces de sostener entre ellos diferentes niveles de comprensión intersubjetiva acerca del objetivo pedagógico, *cualquiera que este sea*. (p.48)

En su revisión de investigaciones anteriores, Wegerif señala la importancia que tiene para la interacción en establecer una atmósfera de confianza mutua en donde todos los niños sean incluidos como participantes respetados en el proceso de compartir el pensamiento. Wolfe y Alexander (2008) también ponen énfasis en este aspecto al decir que un enfoque dialógico implica exigencias

verbales y de escucha para niños que suelen estar poco acostumbrados a trabajar en ese sentido, por lo que la atención a factores de carácter emocional y relacional es de suma importancia. A partir de ello, Wegerif argumenta que el razonamiento explícito no es un elemento esencial del uso del lenguaje mediando los procesos del pensamiento, sino que es una forma particular del “diálogo reflexivo”, cuya efectividad no se encuentra específicamente en las palabras sino en el hecho de que abre y mantiene un espacio dialógico entre distintas personas y perspectivas. Este espacio dialógico es el que permite los efectos encontrados en el trabajo colaborativo, como el poder llegar a un acuerdo.

En este sentido, Wegerif observa que ciertas herramientas no sólo implican un cambio en la manera en que los estudiantes se comunican, sino que llevan a un cambio de identidad que permite que surjan con mayor facilidad las posibles soluciones a un problema. Parafraseando al autor, la manera en la cual los niños son capaces de cambiar su perspectiva, criticar sus propias afirmaciones, admitir que no comprenden algo y pedir ayuda después de ser inducidos al habla exploratoria, indica un cambio fundamental de actitud o de *identidad en el diálogo*. En el caso del habla disputacional, este cambio va desde una identificación con la posición propia como algo que necesita ser defendido, hacia una identificación con el espacio de diálogo en sí. En el caso del habla acumulativa, la identificación de la cual se parte es con la imagen de solidaridad con el grupo, frente a la cual los retos son ignorados o evitados con el objetivo de que el sentimiento de solidaridad grupal no se vea afectado. Así pues, una forma alternativa de interpretar la efectividad del habla exploratoria y de las reglas base (como son hacerse uno al otro preguntas abiertas y escuchar con respeto), es que permiten abrir y mantener un espacio dialógico que facilita el surgimiento de soluciones creativas a los problemas (Wegerif, 2007; Wolfe & Alexander, 2008). Por otro lado, Wegerif es muy cuidadoso de no volver a un enfoque individualista al momento de hablar de cambios de actitud y de identidad. Para él, ambas son propiedades de las formas de relación e intersubjetividad que se establecen entre las personas, y que son caracterizadas por formas de diálogo específicas.

Esta perspectiva es capaz de dar cuenta de muchos de los elementos que hemos desarrollado hasta el momento. Ya que no se comprende el aprendizaje como la apropiación de herramientas culturales ya predeterminadas y fijas, da lugar para que estas sean retomadas y recontextualizadas por los alumnos en formas específicas que se adaptan a las interacciones concretas que se observan (Swann, 2007). Además, las observaciones de cambios en la *identidad en el diálogo* tienen un eco en el aprendizaje comprendido como trayectorias de identidad en Wenger (2001) y las comunidades de práctica. La perspectiva es a su vez compatible con las observaciones que hace Mercer por un lado (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond; 2001) y Johnson, Johnson y Holubec (1994) por el otro, con respecto a la importancia de la construcción de un espacio de confianza y comprensión compartida, además del uso de estrategias comunicativas específicas. Por otra parte, explica la importancia de añadir otro tipo de medios de comunicación además de la verbal a las observaciones realizadas en el aula, pues si bien el lenguaje es el objetivo principal, las implicaciones concretas de las palabras que se están utilizando surgen al complementarlas con entonaciones y gestos (Fernández, 2009; Hymes, 1972; Rogoff, 1990; Swann, 2007; Wegerif, 2007; Wells, 2001; Wertsch, 1991; Wolfe & Alexander, 2008;). Por último, es capaz de dar cuenta del hecho de que el trabajo colaborativo no implica necesariamente relaciones totalmente simétricas entre los pares en cuanto a habilidades, comprensión de la materia, etc; y da la suficiente apertura para que se investigue el uso de las dos formas de comunicación específicas que han mostrado potencial para promover el trabajo colaborativo: el habla exploratoria y el habla co – constructiva.

Retomando la concepción del aprendizaje no sólo como la adquisición de conocimiento, sino como la participación en prácticas de construcción del conocimiento, Alexander (Wolfe & Alexander, 2008) ha estado desarrollando el enfoque de enseñanza dialógica. Mencionando el trabajo de Coffin y O'Halloran, los investigadores nos dicen que las transformaciones en el aprendizaje ocurren cuando los aprendices tienen la oportunidad de examinar y reflexionar críticamente en posiciones alternativas a través de interacciones

dialógicas con pares o con expertos. Este enfoque requiere un replanteamiento radical del tipo de interacción que solemos encontrar en el aula:

Mientras los estudiantes tienen la oportunidad de hacer preguntas y de reflexionar críticamente acerca de lo adecuado de la información recibida, los profesores quizás deban ser re – posicionados junto a los alumnos (y al internet) como fuentes alternativas de apoyo e información, más que como guardianes del conocimiento⁶. (s/p)

Conscientes de que este tipo de interacción requiere relaciones de confianza y respeto mutuo entre los individuos, y de que dichas condiciones pueden llegar a ser muy complejas de conseguir en el aula, Alexander (2008) designa una serie de principios que constituyen la esencial de la enseñanza dialógica (Alexander, 2008). Estos son:

- **Colectiva:** Profesores y alumnos dirigen las actividades de enseñanza de manera conjunta.
- **Reciproca:** Profesores y alumnos se escuchan unos a otros, comparten sus ideas y consideran puntos de vista alternativos.
- **De apoyo:** Los niños articulan sus ideas libremente sin miedo a la vergüenza frente a las respuestas “incorrectas” y se ayudan unos a otros a alcanzar una comprensión compartida de actividades y contenidos.
- **Acumulativo⁷:** Profesores y alumnos construyen a partir de sus propias ideas y de las de los demás, propiciando líneas coherentes de pensamiento e indagación.

⁶ Esta idea se está poniendo en práctica con excelentes resultados actualmente en Finlandia: “Subrayo con fuerza el pilar central del método educativo, que empieza a extenderse por el mundo desarrollado, principalmente en la educación superior y en algunas universidades fuera de ese mundo, pero en Finlandia lo han llevado al conjunto del sistema educativo. Dice el profesor Roberto: ‘A lo largo de mi visita no asistí a ninguna clase magistral. Siempre vi alumnos en actividad, sólo o en grupo’. Ésa es la norma. El profesor no está ahí para dictar lecciones; está allí como un recurso entre otros” (en *La Jornada*, Opinión, 28 de Febrero de 2008, versión electrónica www.lajornada.unam.mx/2012/02/28/opinion/022a2pol)

⁷ Si bien tanto el término en inglés utilizado por Alexander (*cumulative*) como su posible traducción (*acumulativo*) es el mismo que propone Mercer para nombrar una forma de habla observada en el salón de clases, es importante no confundirlas entre sí, pues dentro de la presente discusión no resultan sinónimos. En Mercer, el Habla Acumulativa se refiere a una forma de diálogo donde los miembros del equipo participan de forma positiva en la tarea pero sin cuestionarse mutuamente, por lo que las aportaciones son aceptadas de forma acrítica (ver

- **Propositivo.** Los profesores promueven la reflexión sobre los propósitos, significados y/o la utilidad de lo aprendido, promoviendo un ambiente donde las metas e intenciones educativas de cada actividad son explicitadas y vueltas evidentes.

Estos principios resultan muy esclarecedores y se constituyen como líneas generales para poder buscar elementos de dialogicidad en los salones de clase. Aun así, continúan sin aportar elementos específicos que permitan observar la interacción dialógica en su manifestación concreta y situada. Para abordar esta cuestión, revisaremos algunos avances realizados en distintos campos en cuanto a la comprensión y análisis del lenguaje, y del cual se derivan las herramientas metodológicas que fueron utilizadas en la presente investigación.

1.3. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

1.3.1. Etnografía de la comunicación

Para poder analizar de manera concreta las formas de interacción en el aula, se retomaron distintas aportaciones a la comprensión del fenómeno del lenguaje como en proceso de naturaleza situada. Un enfoque con implicaciones prácticas muy interesantes para el análisis del discurso es el desarrollado por Hymes (1972), quien exploró lo que actualmente sigue siendo una propuesta sumamente útil para analizar cómo se desarrolla el fenómeno del significado en el lenguaje, y abogó por un enfoque al que llamó “sociolingüístico”. Su característica particular consiste en que, más allá de analizar significados abstraídos de su contexto en forma de diccionario, se trata de estudiar el significado situado. Es decir, mediado y transformado por reglas

Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond, 2001; Mercer y Wegerif, 1999; Wolfe & Alexander, 2008). Si usáramos el término como una metáfora, nos podría llevar a pensar en un proceso donde todas las aportaciones se van encimando y acumulando como objetos que se avientan en un cuarto, sin tomarse el tiempo de analizar si efectivamente van ahí o cómo acomodarlos entre sí. Desde Wegerif (2007), esto implicaría una identificación con la identidad grupal. Por otra parte, Alexander usa el término para referirse a una característica de la enseñanza dialógica, donde las aportaciones de cada miembro participante de la actividad (profesores y alumnos) toman en consideración las aportaciones de otros en el diálogo o los conocimientos previos para construir los significados subsecuentes, hilándolos de manera congruente (Alexander, 2008).

comunicativas, lo cual refleja las actitudes de los hablantes hacia los temas tratados y hacia sus compañeros. Para perseguir estos objetivos, Hymes partió del hecho de que las personas manejan una “competencia comunicativa”. La competencia comunicativa implica para el autor un conocimiento que les permite a las personas utilizar el lenguaje para comunicarse entre sí. Este conocimiento resulta ser, la mayoría de las veces, inconsciente, pero puede analizarse como funcionando en un sistema conformado por distintos niveles de análisis y de acción. Es decir, para lograr comprender la capacidad que tienen las personas para comunicarse, Hymes propone una serie de niveles interrelacionados de análisis, de los cuales mencionaremos los más relevantes para la presente investigación. Dichos niveles son:

Comunidad lingüística

Hymes define a la comunidad lingüística como aquel grupo de personas que “comparte reglas para la conducta y la interpretación del lenguaje, y reglas para la interpretación de al menos una variante lingüística” (p. 54). Extendiendo dicha definición, Gumperz (1972) en la introducción al mismo libro donde encontramos el artículo de Hymes, dice: “En la medida en que los hablantes comparten conocimiento de las limitantes y opciones comunicativas que gobiernan un número significativo de situaciones sociales, se puede decir que son miembros de la misma comunidad discursiva.” (p. 16)

Como se puede ver, desde este momento se aborda la competencia comunicativa como el conocimiento que tienen los hablantes de cómo comportarse a nivel lingüístico en situaciones sociales particulares relevantes para su comunidad. Este conocimiento compartido depende en gran parte de la intensidad del contacto entre los hablantes y de las redes de comunicación que existen entre ellos. Por eso muchas veces las comunidades lingüísticas coinciden con otro tipo de unidades sociales como ciudades, países o agrupaciones étnicas o religiosas. Aun así, el elemento fundamental no es la frecuencia de interacción entre las personas sino a posibilidad de compartir la definición de las situaciones en las que sucede esa interacción como elemento fundamental de identificación entre los individuos (Hymes, 1972). Es decir, por

la capacidad de pedir información, contestar, poner énfasis, ser irónico, etc; de una manera que cuente como coherente y culturalmente aceptable.

Situación comunicativa

Dentro de la vida cotidiana de una comunidad particular, existen actividades que son reconocibles como unidades delimitadas y que muchas de las veces van asociadas con formas particulares de usar el lenguaje, o por su ausencia. Según Hymes, “estas situaciones pueden ser comprendidas como contextos en la declaración de las normas de uso del lenguaje, en los aspectos del escenario (o de género).” (p. 56) A diferencia de los Eventos Comunicativos, que constituyen el siguiente nivel de análisis, no están gobernadas por un sólo grupo de reglas de uso del lenguaje. Ejemplos de situaciones comunicativas puede ser una misa, una comida, una clase, etc.

Evento comunicativo

Este término hace referencia a “actividades o aspectos de actividades que están directamente gobernados por reglas o normas para el uso del lenguaje” (p. 56). A lo largo de una misa, retomando el ejemplo anterior, puede haber conversaciones privadas entre los asistentes, partes del ritual donde el sacerdote recita partes de la Biblia y los demás contestan con frases determinadas, o una sección donde el mismo sacerdote comparte sus reflexiones personales acerca de un tema en particular y todos los demás escuchan. El evento comunicativo está compuesto a su vez de actos comunicativos, con los cuales mantiene una relación compleja en el sentido de que un mismo acto comunicativo puede aparecer en distintos tipos de eventos. Por ejemplo, una broma puede aparecer en una reunión de amigos para observar el partido de fútbol o a lo largo de una conferencia. Para aclarar las implicaciones de este nivel de análisis, Gumperz (1972) nos dice que “Aunque popularmente los eventos comunicativos son pensados como unidades de contenido o actividades, su significancia social se deriva de las relaciones que establecen entre ciertos tipos de contenidos y ciertos tipos de rutina verbal.” (p. 17)

Acto comunicativo

El acto comunicativo es la unidad más pequeña del set que se ha desarrollado hasta el momento. Si bien el acto comunicativo suele coincidir con un enunciado, Hymes es muy claro al momento de decir que no son sinónimos. En sus palabras:

La relación entre las formas de enunciados y su status como actos comunicativos implica que un enunciado en forma de interrogación puede ser una petición, una orden o una afirmación, Así mismo, una petición puede ser manifestada en un enunciado en forma interrogativa, declarativa, imperativa. (p.57)

Por lo tanto, el nivel de acto comunicativo es uno que se encuentra mediando entre los niveles usuales de gramática y el resto del evento comunicativo o situación en el sentido de que implica al mismo tiempo la forma lingüística y las normas sociales (Hymes, 1972). Una forma de ilustrar cómo un acto comunicativo no necesariamente se relaciona con un enunciado puede darse en situaciones donde los individuos comparten una intersubjetividad amplia. En este caso, una petición de información, la formulación de una duda, o la amonestación por algún comentario puede transmitirse con una mirada.

En la Figura 1 se muestra un esquema que representa la relación jerárquica entre los distintos niveles propuestos por Hymes.

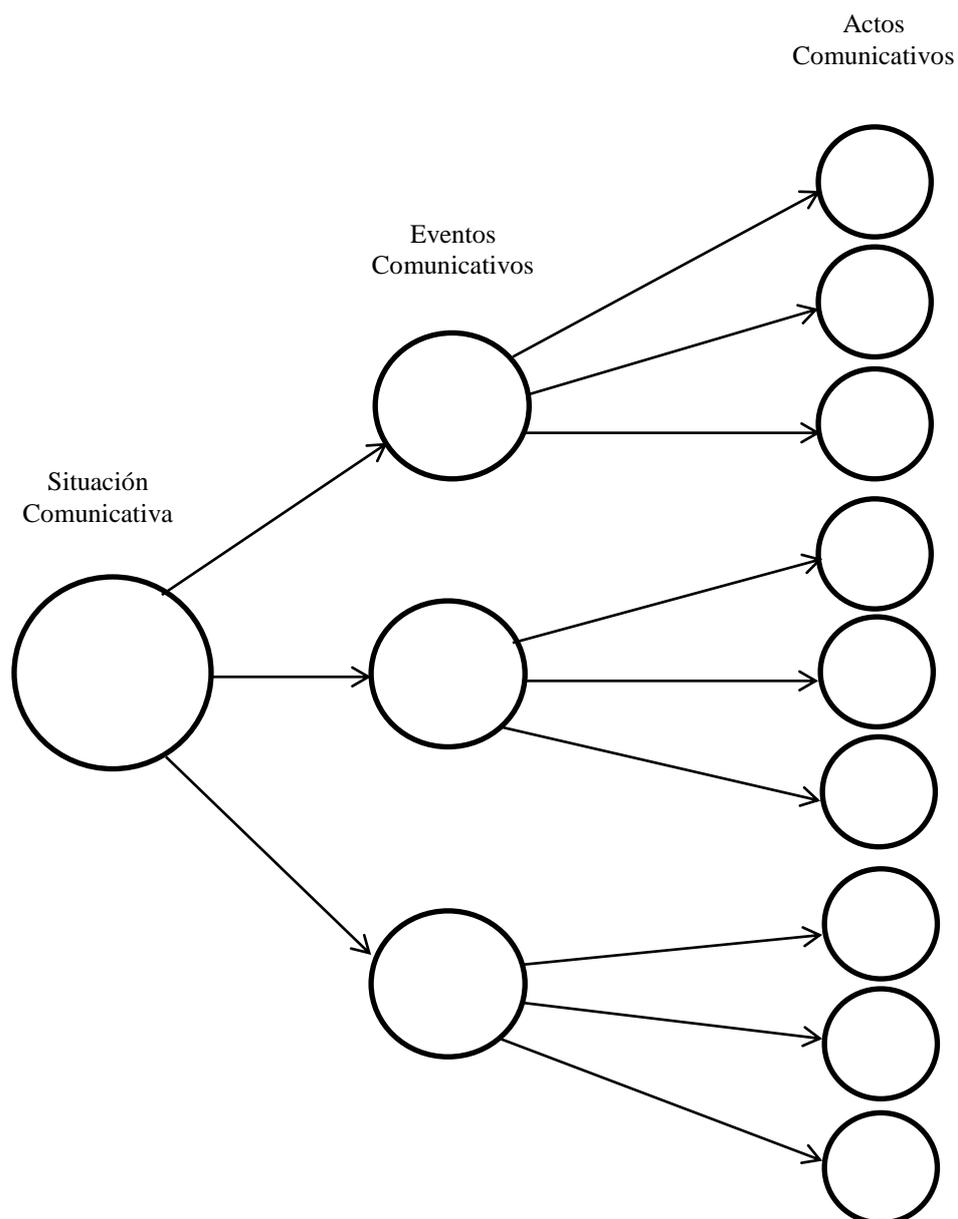


Figura 1.- Categorías de la Etnografía de la Comunicación organizadas en orden jerárquico

El modelo de Hymes proporciona un marco donde pueden analizarse las interacciones particulares entre hablantes tomando en cuenta que su desenvolvimiento está ligado de manera fundamental al contexto donde se desarrollan. Una vez establecido este marco, es posible revisar algunos elementos de utilidad para examinar los intercambios lingüísticos específicos que se dan en una situación comunicativa dada.

1.3.2 El intercambio en el aula

Un autor que nos habla del discurso en el aula en una manera complementaria con la teoría expuesta hasta el momento es Wells (2001). Partiendo desde un enfoque dialógico, retoma la idea de que la unidad básica de todo proceso comunicativo es el intercambio, más que la expresión individual (Wells, 2001). El autor opta por no elegir como unidad de análisis la palabra o el enunciado porque reconoce que el significado, en última instancia, es algo que se construye en la interacción de los agentes, y que un enunciado “completa” su significado a partir de la reacción del otro hacia él. La razón por la cual el Wells hace esta afirmación se puede encontrar bellamente explicada en el siguiente párrafo:

Lo que surge de la elección de la secuencia como unidad de análisis es la naturaleza esencialmente colaborativa de la construcción de un texto oral, en contraste con la creación o recepción de un texto escrito, más controlada individualmente. Y es que, si bien el objetivo de la secuencia se suele plantear en el movimiento inicial del intercambio nuclear (como el ofrecimiento de una información interesante, la demanda de una explicación o la petición de sugerencias), su finalización satisfactoria exige unas aportaciones de por lo menos otro participante que satisfagan adecuadamente las expectativas planteadas por el movimiento inicial. Además, puesto que hay muchas maneras adecuadas de responder al movimiento inicial – no todas ellas previstas o previsibles por parte del iniciador –, el significado preciso que se establece en una secuencia nunca se puede determinar hasta que la secuencia concluye. Y, como éste es el significado que suele formar el punto de partida de la siguiente secuencia, ningún participante aislado – salvo al construir un largo monólogo – puede llegar a predecir o controlar cómo se va a desarrollar un episodio de discurso más allá del movimiento actual. Así, el discurso dialógico, incluso cuando un participante tiene un control desigual del tema, se co-construye secuencia a secuencia; depende – al tiempo que lo desarrolla – del acuerdo intersubjetivo entre los participantes acerca del objetivo interactivo hacia el que se orientan. (p.247)

Esta postura resulta interesante, pues el lenguaje no se analiza entonces tanto en un plano gramatical y abstracto, sino en un plano de sentido con respecto a las actividades que los actores están llevando a cabo, donde es el intercambio el punto donde se genera el significado y, por lo tanto, el aprendizaje.

1.3.3. La secuencia IRF

Una de las modalidades específicas de intercambio en el discurso educativo del aula que ha sido identificada y estudiada en numerosos estudios es la llamada *estructura IRF*. Las siglas hacen referencia al intercambio que describe entre profesores y alumnos: Teacher Initiate – Student Respond – Teacher Follow – Up/Evaluate (Inicio por parte del enseñante – respuesta por parte del estudiante – seguimiento/evaluación por parte del enseñante) (Giordan, 2003; Wells, 2001). Aunque la incidencia real de este modo de conversación varía según el contexto, se ha encontrado que es el modo predominante en aulas de primaria y secundaria, inclusive cuando los profesores están hablando de manera individual con los estudiantes (Wells, 2001). Ha habido una amplia discusión acerca de la importancia educativa de este modo de discurso en el aula, con distintas posturas por parte de los investigadores. Para Coulthard y Sinclair, investigadores pioneros en el campo, simplemente es el modo básico de interacción en el aula y no ofrecen evaluación alguna (Wells, 2001). Wood por el contrario plantea que dicha estructura lleva a los enseñantes a plantear demasiadas preguntas del tipo de las que tienen una respuesta conocida, lo cual impide a los alumnos expresar sus verdaderas ideas y plantear preguntas genuinas (Wells, 2001). En un artículo del año 2000, Rojas – Drummond retoma la diferencia entre IRF cerrada e IRF en espiral. La primera describe una forma de interacción donde el enseñante tiende a cerrar el intercambio una vez que el alumno ha dado una respuesta, sin intentar ampliarla. En cambio, la estructura de IRF en espiral implica llevar las respuestas de los alumnos a niveles más altos de comprensión o desempeño. Además, esta forma de intercambio está típicamente acompañada de una variedad de estrategias de construcción conjunta del conocimiento y de andamiaje. En su investigación, Rojas – Drummond encuentra que estas dos variantes de la estructura IRF resultan ser un indicador sumamente sensible para diferenciar entre estilos de

enseñanza – aprendizaje más convencionales y directivos, y los estilos que en la presente investigación se identifican como dialógicos.

En la sección de *Método* se describe el ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom***, instrumento elaborado recientemente por el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM en colaboración con investigadores de la Universidad de Cambridge, donde se sistematizan estos elementos con el fin de contar con una herramienta para poder investigar estilos de interacción dialógica en el aula. Esta fue la principal herramienta para el estudio de los procesos de apropiación de habilidades de colaboración por parte de los niños.

1.4. EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA INVESTIGACIÓN: APRENDIENDO JUNTOS

El presente estudio forma parte del programa de innovación educativa llamada ***Aprendiendo Juntos*** (AJ). Desde hace más de diez años, el Laboratorio de Cognición y Comunicación, a través del programa **AJ**, ha realizado distintas investigaciones buscando comprender el valor educativo del trabajo colaborativo en el aula, así como las formas más efectivas de promoverlo (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond-Drummond, 2001; Guzmán y Rojas – Drummond, 2012; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán; 1997; Rojas-Drummond y Mercer, 2001; Rojas-Drummond y Anzures, 2007; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008;). Para ello, ha sustentado su trabajo en una aproximación sociocultural para la conceptualización y estudio de los procesos de desarrollo, enseñanza – aprendizaje y educación. El propósito del programa ha sido crear comunidades de aprendizaje donde todos los miembros – incluyendo alumnos, directivos, docentes, padres de familia e investigadores universitarios – participan de forma activa en la construcción del conocimiento con la mediación de diversos artefactos culturales (Rojas-Drummond, 2009; Rojas-Drummond y Anzures, 2007).

En estas comunidades, a su vez, se ha buscado promover habilidades clave a nivel social, cognitivo, psicolingüístico, tecnológico y académico, basándose en

el trabajo colectivo sobre proyectos auténticos y en la resolución de una variedad de problemas. En cada proyecto se ha trabajado de manera integrada con mediadores que juegan un rol central en el programa, como son diversos géneros de lenguaje oral y escrito, así como las TIC's (Rojas-Drummond, 2009; Rojas-Drummond y Anzures, 2007). Algunas de las estrategias de enseñanza – aprendizaje utilizadas por profesores e investigadores para implementar el programa han sido: la participación guiada entre expertos y novatos, donde los adultos proporcionan andamiaje a los niños durante sus actividades (Rogoff, 1990); aprendizaje colaborativo; y la promoción de estilos de interacción y discurso socio-constructivos (Rojas-Drummond y Anzures, 2007).

El espacio de trabajo para el programa **AJ** ha sido un salón diseñado *ex-profeso* en una escuela primaria pública al sur de la Ciudad de México, donde participan alumnos de 4º, 5º y 6º grado. Durante el año académico, los alumnos de cada grupo asisten una vez a la semana a una sesión coordinada por su respectivo profesor con el apoyo de varios investigadores universitarios. Antes, durante y después de la implementación del programa, docentes e investigadores trabajan en colaboración para diseñar, llevar a cabo, revisar y refinar todas las actividades y materiales incluidos en el programa. Esto, tomando en cuenta tanto las habilidades a ser promovidas, el curriculum, y las necesidades e intereses del grupo particular (Guzmán y Rojas – Drummond, 2012).

El trabajo dentro del programa se diseña de manera que los niños elaboren, a lo largo del año, proyectos significativos donde se desarrollan diversas habilidades generales y específicas en los estudiantes. Todos los proyectos requieren que los estudiantes pongan en práctica habilidades básicas necesarias para avanzar en el programa, incluyendo colaboración, comunicación efectiva y resolución de problemas. A su vez, los proyectos se han diseñado para promover habilidades específicas adaptadas al grado de los educandos, incluyendo el contacto, análisis y elaboración de textos de tipo narrativo, argumentativo e informativo respectivamente (Rojas-Drummond y Anzures, 2007).

Al finalizar el año, los productos del trabajo realizado se presentan en una “Feria Cultural”, con la participación de toda la comunidad de aprendizaje. Esto con el fin de que los proyectos se vuelvan significativos ya que, al dirigirlos a interlocutores reales, se les proporcionan propósitos comunicativos genuinos.

Para el interés de esta investigación es relevante comentar que al inicio de cada año, antes de poner en marcha los proyectos en los que se involucran los alumnos, se llevan a cabo sesiones dedicadas de manera exclusiva a actividades que fomenten la reflexión y la práctica alrededor del trabajo colaborativo. De estas sesiones han surgido los equipos en los que los niños trabajan el resto del año, y una serie de acuerdos para el trabajo en equipo elaborados de manera conjunta entre el profesor correspondiente, los facilitadores y los mismos niños (Hilppö, *en prensa*; Mercer, 2000; Swann, 2007). Si bien ha existido esta sección particular para el trabajo colaborativo, los facilitadores tienen entre sus funciones específicas ayudar a los niños a que continúen desarrollando y utilizando estas herramientas al momento de trabajar en su proyecto.

Para el presente análisis se retoma el material que documenta la participación de una triada a lo largo de la implementación del HTI. Estos ilustran el proceso de apropiación de habilidades de colaboración para la comprensión y elaboración de textos. Este estudio pretende aportar una mayor comprensión alrededor de dicho proceso desde una perspectiva dialógica.

II. MÉTODO

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivos generales:

- Analizar desde una perspectiva dialógica el proceso de apropiación de habilidades de colaboración en una triada de niños de sexto de primaria a lo largo de la elaboración de un proyecto
- Someter a prueba empírica un sistema de análisis para procesos de enseñanza – aprendizaje desde una aproximación dialógica, el ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom***

2.1.2 Objetivos específicos:

- ◇ Analizar el rol del facilitador en el establecimiento del *espacio dialógico* en una triada de nivel primaria como antecedente necesario del trabajo colaborativo.
- ◇ Analizar el rol de los niños de una triada de nivel primaria en el establecimiento del *espacio dialógico* y la respectiva trayectoria de *identidad en el diálogo* a lo largo de su participación en el programa ***Aprendiendo Juntos (AJ)***.
- ◇ Analizar la relación del proceso de construcción del espacio dialógico y de cambio de *identidad en el diálogo* con la aparición y apropiación de formas de colaboración efectivas por parte de los niños

2.2. TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación se realizó a través de un estudio de caso. En este sentido, el caso que se retoma no pretende ser representativo de toda la población de estudiantes de primaria. El objetivo de este estudio fue realizar un examen detallado, comprensivo, sistemático y a profundidad de un caso en su singularidad por lo que puede ser aprendido de él como ejemplo en acción

del proceso de apropiación de habilidades de colaboración en el aula (Sandín Esteban, 2003; Stake, 1998; Stake citado por LACE, 1999).

Stake (1998) comenta que existen posibilidades de generalización a partir de un estudio de caso en varios sentidos. Un tipo de generalización se realiza cuando dentro del desenvolvimiento de un mismo caso se encuentran actividades, situaciones, problemas y/o respuestas recurrentes. Este tipo de generalización es ubicada por el autor dentro del grupo de *generalizaciones menores*, en el sentido de que contribuyen a la comprensión del caso mismo. En el caso de las *generalizaciones mayores* que tienen que ver con procesos que afectan a poblaciones que trascienden los casos en cuestión, la función del estudio de caso no busca su producción, si bien puede aportar ejemplos que aumenten la confianza en ellas o que introduzcan acotaciones o modificaciones válidas en ellas (Stake, 1998). En su revisión de las formas de validez en investigación cualitativa, Sandoval (1996) menciona elementos que muestran un paralelismo con los mencionados por Stake, como *la generalización analítica*, que implica la conexión que existe entre un caso y la teoría existente al respecto.

En este sentido, retomando la clasificación de Stake (Sandín Esteban, 2003; Stake, 1998; LACE, 1999;), el caso de esta investigación puede ser clasificado como de tipo *instrumental* en el sentido de que es “la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros” (p. 5). Por lo tanto, se buscó que el análisis permitiera desarrollar un diálogo más amplio con lo que se ha discutido hasta el momento en el ámbito de la apropiación y la dialogicidad que, si bien no pretendió crear nuevas generalizaciones, si aporta elementos específicos de reflexión y observación a la discusión que actualmente se encuentra en marcha en el ámbito educativo.

2.3. PARTICIPANTES

Los participantes en este estudio fueron los alumnos de una triada focal que participó dentro de la intervención realizada en 2009 para los grupos de 6º de

primaria por **AJ** y el **Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC)** en una escuela primaria situada en una colonia popular al sur de la Ciudad de México. Si bien la intervención fue realizada en los grupos de 6to A y 6to B, la triada focal corresponde al grupo de 6º A, y constó de dos niños y una niña de edades entre los 11 y 12 años de edad. La triada fue elegida para ser videograbada como caso típico (Stake, 1998). Todos los alumnos involucrados participaron en **Aprendiendo Juntos** por tercer año consecutivo.

A lo largo del programa, los niños estuvieron trabajando en el aula de **Aprendiendo Juntos** tanto con la profesora del aula regular como con un grupo de investigadores del Laboratorio de Cognición y Comunicación que estuvieron fungiendo como facilitadores. En el caso de la triada que se estudió, estuvieron acompañados por una facilitadora experimentada que estuvo apoyando las actividades de manera constante en cada sesión. Cuando la facilitadora no pudo asistir a alguna de las sesiones, fue sustituida por otro de los miembros del equipo. En el caso de la presente investigación, también se consideran como participantes a dos de las facilitadoras que estuvieron acompañando a la triada estudiada. Ya que el proceso de apropiación implica tanto a los aprendices y su interacción entre pares, como a su interacción con un experto, el analizar el trabajo de las facilitadoras es parte fundamental para su análisis.

2.4. ESCENARIO

Para este estudio, se contó con un aula de medios ubicada en el segundo piso de la escuela, el cual cuenta con 20 computadoras conectadas a Internet, organizadas en mesas modulares para fomentar el trabajo en equipos. El aula a su vez cuenta con una pequeña biblioteca con diferentes tipos de textos a disposición de los alumnos.

2.5. INSTRUMENTOS Y MATERIALES

- **Computadoras y software**

Como parte del “Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos (*HTI*)” los estudiantes tuvieron acceso a las computadoras del aula de medios de la escuela, las cuales fueron una herramienta fundamental para el desarrollo de su proyecto. En ellas, utilizaron principalmente los programas de Word, Power Point e Internet Explorer. En las actividades realizadas en Word, el programa incluyó el diseño de distintas plantillas para que los alumnos pudieran realizar las tareas correspondientes. Estas podrán verse en el análisis de cada una de las sesiones.

- **Videograbaciones**

Para la presente investigación se retomaron 4 videograbaciones correspondientes al *HTI* que fue desarrollado en el 2009 para dos grupos de 6º grado en una primaria pública al sur del Distrito Federal. De manera particular, se retomaron videos que documentan el proceso de una triada del grupo 6º A. En estas grabaciones se ilustran distintos momentos del proceso desarrollado por la triada para elaborar su artículo de investigación: selección y delimitación del tema, búsqueda de información, y redacción del artículo. Esta triada es a su vez la que está siendo investigada como un ejemplo de apropiación exitosa de habilidades de colaboración para la comprensión y elaboración de textos (Guzmán y Rojas – Drummond, 2012).

Cada sesión grabada dura entre 40 minutos y una hora. La primera videograbación corresponde a una sesión realizada a principios de Enero de 2009, donde la actividad consiste en la elaboración de un mapa mental como guía para la investigación y elaboración del artículo. La segunda videograbación corresponde a una sesión realizada a principios de Febrero de 2009, en la cual los niños realizan búsqueda de información en Internet para la elaboración de su artículo. La tercera videograbación es de una sesión realizada a principios de Marzo de 2009, y en ella se puede ver a la triada leyendo información obtenida en Internet para uno de sus subtemas y elaborando a partir de ella un resumen para su artículo. En esta

videograbación en particular, la facilitadora que normalmente trabaja con los niños tuvo que ausentarse, por lo cual la facilitadora que aparece es diferente. Esto ayuda a observar el caso de la triada y el trabajo del experto de manera en que no se encuentra ligado exclusivamente a los esfuerzos de una facilitadora en particular, sino a dos personas trabajando y utilizando los recursos de la comunidad del aprendizaje de **AJ**. Por último, la cuarta videograbación corresponde a una sesión de principios de Abril de 2009, y los niños llevan a cabo la misma tarea que en el anterior, pero con información que les requiere hacer cálculos matemáticos para poder elaborar su resumen.

- ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*** (*Sistema de análisis para caracterizar formas dialógicas de enseñanza – aprendizaje en el aula*)⁸

Este instrumento (ver Apéndice 1) es uno de los esfuerzos más recientes por crear formas sistemáticas de analizar la interacción en el aula. La primera versión fue elaborada por la Dra. Sylvia Rojas – Drummond en conjunto con el equipo del **LCC** (Rojas – Drummond, S., et al; 2013). Para ello, se realizó una amplia revisión de la literatura existente hasta el momento alrededor del tema de la dialogicidad, incluyendo a autores como Bakhtin, Alexander, Littleton, Wegerif, Mercer, Wells y Skidmore. A partir de esta revisión se retomaron las características enumeradas por Alexander (Wolfe & Alexander, 2008) como esenciales de la enseñanza dialógica y se convirtieron en cinco dimensiones generales desde las cuales se puede enfocar el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje (Colectiva, Recíproca, de Apoyo, Acumulativa y Propositiva). Estas dimensiones se entrecruzaron con las unidades de análisis elaboradas por Hymes (1972), mencionadas anteriormente en el apartado dedicado a la Etnografía de la Comunicación. Tomando en cuenta lo que se menciona en la literatura acerca de la enseñanza dialógica, y la experiencia de años de investigación en el aula por

⁸ El instrumento presentado en el Apéndice 1 es la primera versión de esta herramienta (Rojas – Drummond, S., et al; 2013). Para el análisis de datos se utilizó una versión adaptada que aún se encuentra en proceso de refinamiento por un equipo de colaboradores de la UNAM y de la Universidad de Cambridge que no puede ser reproducido por cuestiones de derechos de autor. Por la misma razón, las categorías del análisis y las del apéndice no se corresponden.

parte del LCC, se propusieron una serie de actos comunicativos que pueden caracterizar a cada una de las dimensiones y que pueden ser observados directamente en el aula. Por ejemplo, para la dimensión Colectiva, se ha observado que el profesor puede promover la participación de todos los estudiantes distribuyendo los turnos de manera equitativa entre ellos. Este es un acto comunicativo concreto que puede ser observado en clase, y que se constituye como un indicador de formas de participación colectiva en las actividades educativas.

Esta primera propuesta fue retomada y refinada por un equipo de investigadores conformado por la Dra. Sylvia Rojas por parte de la UNAM, y el Dr. Neil Mercer, la Dra. Sara Henessy, y el Dr. Paul Warrick por parte de la University of Cambridge. En esta última versión quedaron considerados los agentes específicos que participan en las interacciones dialógicas (profesores, alumnos, o ambos) así como las acciones que llevan a cabo y la forma en que las realizan. Ya que todos los agentes del proceso educativo están tomados en cuenta, el instrumento deja de estar enfocado específicamente en la enseñanza dialógica, y pasa a analizar el proceso enseñanza-aprendizaje en su totalidad.

Este instrumento fue retomado para evaluar a un nivel microgenético la interacción de los alumnos con la facilitadora y entre sí a lo largo de la intervención y la elaboración del artículo. Además de los fines de investigación, el uso del sistema de análisis en situaciones prácticas reales contribuye a su refinamiento, enriquecimiento, y a la creación de nuevas versiones que servirán para análisis de modalidades de interacción en el ámbito educativo que puedan ser examinadas desde un marco de referencia dialógico.

2.6. PROCEDIMIENTO

La primera fase de este estudio consistió en realizar una base de datos donde se sistematizó todo el material de videograbación obtenido dentro del programa **AJ** en los últimos cinco años. Mediante ella se pudieron delimitar claramente

los distintos proyectos puestos en marcha en relación con el grado escolar en el que se implementaron, facilitadores y profesores participantes, materia del currículo abordada y tipo de proyecto a través del cual se abordaron los objetivos de aprendizaje de **AJ**. Esta base de datos permitió comparar las características del material documental y elegir aquel que resultara más adecuado para analizar los procesos que competen a esta investigación.

El programa elegido fue la propuesta de innovación educativa “Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos (HTI)”, la cual surgió en el 2009 como respuesta a una preocupación generalizada por el bajo nivel en competencias lectoras y de escritura en el país (Guzmán y Rojas – Drummond, 2012; Velázquez, 2006;). En este programa los alumnos elaboraron como proyecto un artículo de divulgación con el apoyo de una facilitadora que promovió deliberadamente habilidades para el trabajo colaborativo efectivo. El proyecto fue implementado en dos grupos de 6º grado y se desarrolló durante 25 sesiones de 90 minutos cada una, distribuidas en un periodo de siete meses (Guzmán y Rojas – Drummond, 2012). En las primeras cinco sesiones de este programa se fortalecieron habilidades para trabajar en equipo, particularmente formas efectivas de comunicación oral. Durante el resto de la participación en el HTI, los alumnos seleccionaron y delimitaron su tema de investigación, buscaron y evaluaron información de distintas fuentes electrónicas e impresas, incluyendo páginas de Internet. Asimismo aplicaron estrategias para obtener ideas principales y elaborar resúmenes. De forma paralela, los niños emplearon elementos retóricos y de contenido para corregir, modificar, ampliar y enriquecer los textos originales así como organizar sus ideas en estructuras de planeación, producción y revisión (Guzmán y Rojas – Drummond, 2012). Todo esto se realizó con el apoyo del docente del grupo y de facilitadores expertos. En la Tabla 1 se muestran las sesiones de elaboración del artículo de investigación que realizaron los niños dentro del HTI. Las sesiones sombreadas son aquellas que se retomaron para la presente investigación.

Cuadro 1.- Sesiones de elaboración de un artículo de investigación en el programa HTI.

SESIÓN	TEMA GENERAL DE LA SESIÓN
1.	RALLY: BÚSQUEDA DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN
2.	ELECCIÓN DEL TEMA
3.	DELIMITACIÓN DEL TEMA. ELABORACIÓN DE UN MAPA MENTAL.
4.	ELABORACIÓN DE REFERENCIAS
5.	ESTRATEGIAS DE RESUMEN: SUPRESIÓN, GENERALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN
6.	ESTRATEGIAS DE RESUMEN: SUPRESIÓN, GENERALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN
7.	ESTRUCTURA DEFINICIÓN
8.	ESTRUCTURA COLECCIÓN
9.	ESTRUCTURA SEMEJANZAS-DIFERENCIAS
10.	ESTRUCTURA PROBLEMA- SOLUCIÓN
11.	ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN. ELABORACIÓN DE UN MAPA CONCEPTUAL.
12.	DESARROLLO DEL ARTÍCULO
13.	DESARROLLO DEL ARTÍCULO
14.	CONCLUSIONES Y REFERENCIAS DEL ARTÍCULO
15.	INTRODUCCIÓN DEL ARTÍCULO
16.	REVISIÓN DEL ARTÍCULO
17.	EDICIÓN DE LA REVISTA
18.	ORGANIZACIÓN Y DISEÑO DE LA CONFERENCIA
19.	ORGANIZACIÓN Y DISEÑO DE LA CONFERENCIA
20.	ORGANIZACIÓN Y DISEÑO DE LA CONFERENCIA
PRESENTACIÓN DE LA CONFERENCIA	

La intervención estuvo diseñada con el objetivo de promover habilidades de lectura, escritura y oralidad, apoyándose en estrategias didácticas como el trabajo por proyectos, el aprendizaje situado, la participación guiada, el aprendizaje colaborativo, estilos de interacción dialógicos y la reflexión metacognitiva.

El trabajo de documentación de esta intervención incluyó cinco videograbaciones de una triada⁹ por cada uno de los grupos (6ºA y 6ºB), donde se puede ver su trabajo durante toda la sesión con el apoyo de la facilitadora.

⁹ El término *triada* se utiliza para hacer referencia a un equipo conformado por tres niños que se mantuvo trabajando en conjunto a lo largo del proyecto.

La triada de 6to A fue elegida para ser sujeto de estudio en esta investigación debido a que esta intervención es una de las más recientes realizadas por el equipo del **LCC**. Además, en esta intervención se puso un énfasis muy importante en la promoción de habilidades de colaboración para el aprendizaje. Un tercer criterio para la elección de esta triada como sujeto de estudio, fue el hecho de que los resultados arrojados hasta el momento por una investigación paralela realizada por Guzmán y Rojas – Drummond (2012) muestran que con ella se logró el desarrollo de habilidades de comunicación oral, así como de comprensión y producción de textos. Esto tuvo impacto en la producción de textos coherentes, organizados y con un mayor repertorio léxico. Asimismo, en la trayectoria de los niños se han podido observar cambios en los recursos comunicativos relacionados con el trabajo colaborativo efectivo (Guzmán y Rojas – Drummond, 2012). Estas características permitieron contar con datos para analizar el proceso de apropiación en una triada donde la promoción del trabajo colaborativo ya ha mostrado efectos positivos.

En una segunda fase, de las cinco sesiones videograbadas se eligieron cuatro, respondiendo a dos criterios. El primero fue la posibilidad de abarcar cuatro momentos representativos de la intervención: una sesión inicial, dos sesiones intermedias y una final. En segundo lugar, se eligieron sesiones que por la naturaleza de la actividad requirieran una mayor discusión de parte de los niños con respecto a la elaboración del contenido del artículo y no tanto a cuestiones técnicas o de formato. Por ejemplo, fue elegida la penúltima sesión de la intervención donde los niños leen un texto base a partir del cual elaboran un resumen con todo lo que implica en cuanto a poder recapitular la información leída, negociar su significado, elegir las ideas más importantes y redactarlas con las propias palabras. El contenido de esta sesión resultó más ilustrativo para los objetivos de esta investigación que el de la última sesión, donde elaboran una presentación de Power Point para representar su resumen.

La tercera fase de esta investigación consistió en la elaboración de transcripciones para cada una de las sesiones, haciendo explícitos elementos de contexto que incluyeron formas de comunicación no verbal como tono de voz u orientación corporal de los participantes. Las transcripciones pasaron por

un proceso de refinamiento, buscando añadir todos los elementos necesarios para poder comprender los distintos momentos de interacción entre los alumnos y la facilitadora.

Por último, cada sesión fue revisada en su conjunto. Se eligieron todos los eventos que en ellas se consideraron relevantes por su contenido con respecto a formas de interacción dialógica y se clasificaron en tres categorías: “Con facilitadora”, “Solos” y “Mixto”. En la primera clasificación encontramos todos aquellos eventos con se desarrollaron con la participación activa de la facilitadora. En la segunda se ubicaron los eventos donde los niños se encuentran desarrollando la actividad por su cuenta. Y en la tercera, en los eventos “mixtos”, están aquellos donde la facilitadora sólo está presente en una parte de la actividad.

De todos los eventos identificados por sesión se eligieron los tres que se consideraron más relevantes para comprender el proceso de apropiación de habilidades a partir de formas de interacción dialógica. Estos eventos fueron sometidos a un análisis detallado con el ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom.***

2.7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de datos se realizó en dos niveles interrelacionados que aportaron elementos para analizar a fondo el proceso de apropiación de habilidades de colaboración y redacción de textos.

En un primer nivel, con el objetivo de tener una visión general de las formas de discurso y relación utilizadas al interior de las triadas y con el facilitador a lo largo del tiempo, se caracterizaron todos los videos en términos de eventos comunicativos (Hymes, 1972; Mazón, 2006). A partir de este primer nivel, se obtuvo una descripción general tanto de cada una de las sesiones, como de los eventos comunicativos que en ellas se encontraron.

Para el segundo nivel, de cada sesión se eligieron los tres eventos comunicativos que se consideraron de mayor interés para la presente investigación con el objetivo de analizarlos a un nivel microgenético. En este nivel, se tomaron en cuenta elementos de comunicación verbal y no verbal para poder dar una interpretación más detallada a ciertos momentos de la interacción. Además, se puso atención para encontrar tanto momentos de interacción de la triada con la facilitadora, como fragmentos exclusivos de interacción entre pares.

El análisis microgenético se realizó en dos momentos con el objetivo de que la presente investigación sirviera, además de aportar elementos de comprensión y discusión alrededor del proceso de apropiación de habilidades colaborativas, para observar las ventajas de utilizar el **Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom**, así como posibles comentarios para su posterior refinamiento. El primer momento fue un análisis basado en la observación directa del segmento por parte de la investigadora. Este análisis aparece con el título de “Análisis global”. En un segundo momento, los segmentos elegidos fueron caracterizados en actos comunicativos utilizando el **Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom**. Para el análisis de cada uno de los segmentos en este segundo momento, se utilizó una matriz de doble entrada. En el eje vertical se distribuyeron los turnos constituyentes del segmento, según el número de turno dentro de la totalidad de la sesión, y el individuo que lo ejecutó. Los turnos marcados con color azul, y ejecutados por **X** corresponden a la facilitadora. El resto de los turnos corresponden a los miembros de la triada. En el eje horizontal, se acomodaron las dimensiones de análisis, una por cada columna. En la columna **IRF** se clasificó si el turno en cuestión era un inicio, una respuesta o retroalimentación. La columna **A** corresponde a la dimensión *Colectiva*. La columna **B** es para a la dimensión *Recíproca*. La columna **C** corresponde a la dimensión de *Apoyo*. La columna **D** es para la dimensión *Acumulativa*. La columna **E** se designó para la dimensión *Propositiva*. Los distintos turnos del segmento fueron evaluados. Aquellos que se consideraron ejemplos de algún acto comunicativo dentro de una dimensión fueron clasificados dentro de la matriz incluyendo la letra

correspondiente de la dimensión y el número del acto comunicativo ejemplificado. Por ejemplo, si en un turno se observó a la facilitadora pidiendo argumentos, este se clasificó dentro de la columna B como B6. Aquellos actos comunicativos cuya clasificación implicó más de un turno, como por ejemplo el referente a negociar una idea, fueron clasificados como un mismo bloque agrupando los turnos correspondientes.

Por otra parte, se consensuaron ciertos criterios con el equipo de investigación del Laboratorio de Cognición y Comunicación para el uso del ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom***. El primero de ellos fue que la evaluación de los turnos en términos de la estructura IRF, que en esta versión del instrumento se toma como parte de la dimensión *Acumulativa*, sería clasificada de manera independiente debido a la imposibilidad de reducirla al nivel de actos comunicativos. En particular la búsqueda de estructuras IRF en espiral compete a amplios bloques de interacción. En la presentación de los resultados, este criterio se ve reflejado en el hecho de que la estructura IRF se evalúa de manera separada al resto de las dimensiones. Por otra parte, el criterio para identificar estructuras de IRF en espiral fue que al menos una de las funciones de *respuesta* (R) y/o *retroalimentación* (F¹⁰) en el intercambio cumpliera a su vez una función de *inicio* (I), permitiendo con ello que el diálogo continuara. En cuanto a la asignación de categorías para cada dimensión, se tomó en consideración el hecho de que todo intercambio puede ser analizado desde el punto de vista de cada una de las dimensiones. Por lo tanto, cada acto fue clasificado de acuerdo a la categoría que reflejara con mayor claridad. Sólo en casos excepcionales se consensuó que un mismo acto fuera clasificado en más de una dimensión debido a la importancia de dicha clasificación para la presente investigación.

Por otra parte, el análisis de datos implicó un trabajo de discusión y prueba del instrumento para capacitar a la investigadora en su uso, quien realizó el análisis en colaboración con otros investigadores del Laboratorio de Cognición y Comunicación. En el análisis de cada segmento participaron de uno a tres

¹⁰ Por el vocablo en inglés *feedback*

jueces, como parte del proceso de discutir y consensuar las categorías del instrumento. A partir de este procedimiento se obtuvo un análisis detallado del tipo de interacción que los alumnos fueron mostrando a lo largo de la intervención entre sí y con la facilitadora. Para finalizar, se buscaron elementos comunes y particulares tanto en la evolución del tipo de intervención por parte de la facilitadora, como en las formas de interacción entre los alumnos. Es esta última fase del análisis la que permitió establecer una integración con la teoría general acerca de la apropiación y la dialogicidad.

III. RESULTADOS

Los resultados del análisis se presentan de la siguiente manera: Para cada sesión se presenta una introducción donde se enumeran los objetivos particulares de la misma y las herramientas con los que contaron los niños para realizar las actividades correspondientes a dicha sesión. En segundo término, se encuentra la descripción global de la sesión a partir de los eventos comunicativos encontrados en ella. Por último, se encuentran los tres segmentos elegidos para ser examinados. El análisis de cada segmento se presenta utilizando una tabla como la siguiente:

17. CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO Y CONTENIDO DE UNA IMAGEN “EL VIRUS DEL SIDA”			IRF	A	B	C	D	E
308	R:	¿Esto qué es? (señala una de las imágenes)	I				D7	
309	X:	A ver, ¿qué se les ocurre?	R/I	A3		C15		
310	R:	Este, sida en el cuerpo (volteando a ver a X)	R					
311	X:	Aja ¿el sida [qué es?	F/I		B4	C12		

Figura 2.- Ejemplo de tabla utilizada para el análisis de intercambios dentro del aula

Los elementos de cada cuadro son: 1) Nombre del o los segmentos incluidos en el segmento analizado. 2) Numeración por turnos de habla¹¹. 3) Identificación de los hablantes con la letra inicial de su nombre. La facilitadora se identifica con la letra “X”. 4) Transcripción de los diálogos. Las participaciones de la facilitadora están marcadas con color verde para una identificación más sencilla. 5) Identificación de cada turno en I, R, F o alguna combinación entre ellas. En caso de que una serie de turnos formen una estructura IRF en espiral, esta se encuentra marcada con alguna tonalidad de gris. 6) Columnas designadas para cada una de las dimensiones dialógicas, siendo que la columna A corresponde a *Colectiva*, B a *Recíproca*, C a *Apoyo*, D a *Acumulativa* y E a *Propositiva*. Se usaron distintos colores en cada columna

¹¹ Los turnos de habla están enumerados con respecto a la transcripción de toda la sesión

para diferenciar las dimensiones entre sí. Después de cada cuadro, se presenta un análisis global del segmento, basado en las observaciones de la investigadora alrededor de la interacción que se puede ver en él. Posteriormente se presente un análisis específico del segmento, elaborado a partir de la aplicación del ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom.***

En el análisis, los niveles presentados por Hymes (1972) se retomaron definiendo la situación comunicativa como la sesión completa de clase, a partir de la cual eligieron los segmentos. Cada uno de estos segmentos se corresponde a su vez con un evento comunicativo. En casos excepcionales, se retomaron dos eventos comunicativos por segmento debido a su interés para esta investigación. Por último, los actos comunicativos se encuentran definidos en el ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom,*** y se corresponden con un turno o un grupo de turnos según la naturaleza del acto en cuestión.

Análisis de sesión: Mapa mental

La primera sesión de este análisis corresponde a la octava sesión del “Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos” (HTI). Previamente, el programa dedicó cinco sesiones específicamente a aportar herramientas para el trabajo colaborativo efectivo, y dos sesiones más para que los niños tuvieran contacto con distintas fuentes de información que les aportaron ideas para elegir su tema de investigación. Una vez que los alumnos eligieron su tema de investigación, esta sesión tuvo como objetivos los siguientes:

- Que los alumnos delimiten con claridad su tema de investigación
- Que los alumnos comprendan las fases para realizar una investigación
- Que los alumnos reflexionen sobre la importancia que tiene aplicar de forma flexible las fases de una investigación

Además de estos objetivos, en el diseño de la sesión se puso un énfasis particular en que los facilitadores apoyaran a los alumnos para que aplicaran los elementos que ya se habían revisado previamente de colaboración y solución de problemas, y dieran argumentos para sustentar las decisiones que fueran tomando. Asimismo, se buscó que los facilitadores subrayaran la importancia de los momentos de planeación en el proceso de investigación. Como actividad extraescolar, y para apoyar la actividad en clase, los equipos tuvieron que buscar imágenes que se relacionaban con su tema y a partir de las cuales les gustaría obtener información.

En el caso de la triada que formó parte de esta investigación, el tema seleccionado fue “El SIDA”. Para esta sesión, uno de los niños (E) llevó una serie de imágenes almacenadas en un archivo en Word. En ésta sesión los niños tuvieron que elaborar un mapa mental como forma de delimitar su tema de investigación, apoyándose en esta búsqueda de imágenes realizada con anticipación. Ya que los subtemas que los niños eligieron dependieron en gran

parte de sus intereses y de las ideas que fueron surgiendo a partir de las imágenes, la actividad resultó de tipo divergente.

Como parte de las herramientas que los niños tuvieron a su disposición para realizar la actividad, se les facilitó un archivo de Word con el formato del mapa mental, el cual los niños tuvieron que llenar con la información referente a su propio tema de investigación. El formato fue el siguiente:

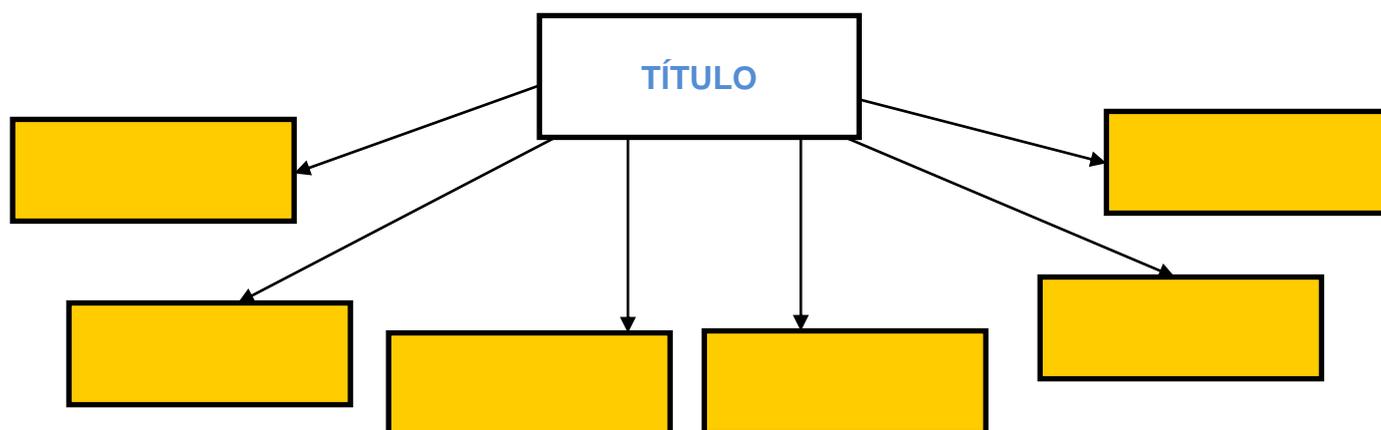


Figura 3. Formato para la elaboración del Mapa Mental por parte de los estudiantes

En este formato, el cuadro en blanco fue el espacio para que los niños escribieran en título de su tema de investigación. Los cuadros amarillos fueron el espacio donde los niños escribieron los subtemas que fueron ideando a lo largo de la sesión. Por último, parte de las instrucciones fue que los niños acompañaran cada subtema con alguna de las imágenes que trajeron de tarea. A continuación se presenta el resumen de los eventos comunicativos encontrados para el análisis de esta sesión.

Situación comunicativa: Elaborar un mapa mental.

Los 29 eventos comunicativos que se identificaron con el objetivo de tener una visión general del desarrollo de la sesión se resumen en la Tabla 2 que se presenta a continuación. Los eventos sombreados son aquellos que fueron seleccionados para ser analizados con el *Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*.

:

Tabla 1.- Eventos comunicativos de la sesión "Mapa mental" y descripción de cada uno.

Evento	Descripción
1. REVISIÓN BREVE DEL CONTENIDO DE LOS ARCHIVOS "IMÁGENES Y MAPA MENTAL"	Los niños revisan brevemente un par de imágenes que tienen como apoyo para formar su mapa mental
2. EDICIÓN DEL TÍTULO "EL SIDA"	Los niños elijen el título del mapa, lo escriben y luego editan el tamaño de la letra
3. ELECCION DE LA IMAGEN PARA ILUSTRAR EL SUBTEMA "CÓMO SE TRASMITE EL SIDA"	Los niños escriben el título de un subtema y luego van a elegir la imagen correspondiente. Para ello, la facilitadora les pregunta qué formas de contagio conocen. Una vez elegida la imagen eligen donde ponerla en el mapa
4. DISCUSIÓN CON BASE EN UNA IMAGEN, LAS CREENCIAS ACERCA DEL CONTAGIO DEL SIDA	Frente a la sugerencia de E de un subtema, la facilitadora le pide que lo explique. Entre R y E desarrollan la idea del subtema, mientras que K lidia con la cuestión de que el nombre del subtema no cabe en el recuadro del mapa
5. EDICIÓN DEL CUADRO DE TEXTO PARA ESCRIBIR "EL PENSAMIENTO SOBRE EL SIDA"	Entre todos participan en arreglar el formato de manera que el título quepa en el recuadro. Mientras esto sucede, X y R vuelven a platicar acerca de qué implica ese subtema
6. EDICIÓN DE LA IMAGEN DEL SUBTEMA "EL PENSAMIENTO SOBRE EL SIDA"	Con K en el mouse, el equipo modifica el tamaño de la imagen para que quede acomodada en el mapa
Evento	Descripción
7. SÍNTESIS DEL TÍTULO DEL SUBTEMA "CÓMO SE PREVIENE EL SIDA"	Los niños elaboran otro subtema y junto con la facilitadora hacen una síntesis de la idea inicial para llegar al título del subtema. Pasan de "Cómo se previene" a "Prevención"
8. DISCUSION ACERCA DE LAS FORMAS DE PREVENCIÓN DEL SIDA	Mientras los niños ponen una imagen al subtema de prevención, dialogan con la facilitadora por qué eligieron ese subtema y cual es la información que ellos ya conocen al respecto
9. DISCUSION ACERCA DEL USO DEL CONDÓN A PARTIR DE LA IMAGEN "PREVENIR EL SIDA ESTA EN TUS MANOS"	Los participantes comentan qué es lo que puede pasar si no se usa condón al momento de tener relaciones sexuales
10. SELECCION DEL SUBTEMA "SIDA EN EL MUNDO" A PARTIR DE LA IMAGEN "PERSONAS QUE VIVEN CON SIDA EN EL MUNDO"	A partir de una imagen, los niños platican entre sí y elaboran un nuevo subtema que llaman "SIDA en el mundo". Comentan el contenido del subtema referente a cuántas personas tienen SIDA en el mundo
11. EDICIÓN DE LA IMAGEN "SIDA EN EL MUNDO"	Los niños ajustan el tamaño de la imagen para que quede en el mapa mental
12. CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE UNA IMAGEN LAS "PÍLDORAS"	R pregunta por el significado de una imagen donde se pueden ver unas píldoras. Con ayuda de la facilitadora, los niños concluyen que son medicinas

13. DISCUSIÓN LA ELECCIÓN DE UN SUBTEMA “EL SIDA EN EL MUNDO”	El equipo comenta las razones de la elección del subtema "SIDA en el mundo"
14. EDICIÓN DE LA IMAGEN DEL “SIDA EN EL MUNDO”	Los niños ajustan el tamaño y la posición de la imagen dentro del mapa mental
15. DECISIÓN DE LA IMAGEN PARA ILUSTRAR EL SUBTEMA “TRATAMIENTO”	Los niños recuerdan el subtema "Tratamiento" y luego se ponen a elegir entre la imagen de las cápsulas y la de una inyección para ilustrarlo. Una vez elegida la primera, editan el tamaño para ponerla en el mapa mental
16. DISCUSIÓN DE LA INCLUSIÓN DE UN SUBTEMA A PARTIR DE LA IMAGEN “SÍMBOLO DEL SIDA”	A partir de una imagen del símbolo del SIDA, los niños, junto con la facilitadora, exploran si puede elaborarse un subtema que trate acerca del símbolo o del día mundial del SIDA
17. CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO Y CONTENIDO DE UNA IMAGEN “EL VIRUS DEL SIDA”	A partir de una imagen por cuyo significado R pregunta, el equipo junto con la facilitadora construyen tanto el significado de la imagen como la propuesta de un nuevo subtema
18. DISCUSIÓN DEL CONTENIDO Y LA NOMINACIÓN DEL SUBTEMA “PACIENTES CON SIDA”	Con el apoyo de la facilitadora, los niños comentan las características del paciente enfermo de SIDA y luego elaboran el nombre del subtema correspondiente
19. EVALUACIÓN DEL CONTENIDO DEL MAPA MENTAL PARA DETERMINAR SI SE INCLUYEN MÁS SUBTEMAS	Los niños ven los subtemas que ya elaboraron y las imágenes y discuten si es necesario añadir otro subtema. Al final del evento se encuentran decidiendo que esos subtemas ya son suficientes porque si no van a comenzar a repetirlos
20. DISCUSIÓN ACERCA DE LA CONGRUENCIA ENTRE LA IMAGEN “VIRUS DEL SIDA” Y EL SUBTEMA “PACIENTE CON SIDA”	La facilitadora cuestiona al equipo acerca de la congruencia entre el subtema "Paciente con SIDA" y la imagen que le pusieron del virus del SIDA. La discusión que esto genera lleva a los niños a quedarse con el subtema "virus del SIDA" y no hablar sobre las características del paciente
21. INCLUSIÓN DEL SUBTEMA “EL PACIENTE CON SIDA”	La facilitadora vuelve a preguntar por el subtema referente al paciente con SIDA. Los niños deciden también incluir ese subtema y eligen el nombre "Características físicas del paciente con SIDA"
22. IMPORTANCIA DE LA REVISIÓN Y LECTURA DEL MAPA MENTAL	La facilitadora les recuerda a los niños la importancia de revisar el mapa y luego les pide que ensayen la forma de leerlo, cosa que ellos hacen
23. EXPLICAR EL MAPA MENTAL “PENSAMIENTOS SOBRE EL SIDA”	Acompañados por la facilitadora, los niños hacen una simulación de explicación del mapa mental, como si se lo estuvieran explicando a algún tercero, centrándose sobre todo en el subtema "Pensamiento sobre el SIDA"
Evento	Descripción
24. EXPLICAR EL MAPA MENTAL “CÓMO SE TRASMITE EL SIDA”	Los niños explican qué es lo que van a investigar y a decir en este subtema referente a la transmisión del SIDA
25. EXPLICAR EL MAPA MENTAL “PREVENCIÓN”	Los niños explican el subtema de "Prevención"
26. EXPLICAR EL MAPA MENTAL “EL SIDA EN EL MUNDO Y TRATAMIENTO”	Los niños explican qué es lo que van a investigar y a decir en este subtema
27. EXPLICAR EL MAPA MENTAL “EL VIRUS Y EL PACIENTE CON SIDA”	Los niños explican qué es lo que van a investigar y a decir en el subtema "El virus y el paciente con SIDA"
28. CORREGIR UN ERROR ORTOGRÁFICO	La facilitadora señala un error ortográfico y los niños lo corrigen
29. REFLEXIÓN ACERCA DEL USO DEL MAPA MENTAL	La facilitadora pregunta cuál es la función del mapa mental que va a imprimir y los niños responden brevemente

Como se puede ver, a lo largo de la sesión se abordaron distintas actividades como medios para la consecución de los objetivos generales que corresponden a la delimitación del tema de investigación y a la elaboración del mapa mental.

En eventos como son el 1, el 5 y el 6, se ve el hecho de que los niños se encontraron con la necesidad de abordar cuestiones de uso de la tecnología para llevar adelante la tarea, en específico: edición de texto, de imágenes y de cuadros de texto, además de la necesidad de un uso básico del editor de textos. Eventos como el 4, el 8, el 9 y el 12 reflejan momentos de discusión entre los agentes de la actividad que principalmente giraron alrededor de definir los diversos subtemas. Estas discusiones incluyeron el evaluar qué tipo de información se buscaría en cada subtema, si el título del subtema era suficientemente claro y conciso, y la claridad de su relación con la imagen elegida. Del evento 23 al evento 28 encontramos una revisión del trabajo elaborado en la sesión bajo el cuestionamiento de si el mapa es comprensible para el equipo. Para ello, se realizó un ejercicio de simulación donde los niños explicaron el contenido de cada subtema como si ya lo estuvieran exponiendo frente a un auditorio. La sesión cerró con la corrección de errores ortográficos y la enunciación de cuál es la utilidad que el mapa mental tendría más adelante para la investigación del equipo.

Los eventos sombreados en la Tabla 2 son los que se eligieron para ser analizados a profundidad. En el primer segmento podemos ver cómo se discuten dos posibles subtemas para la investigación a partir de una de las imágenes que se trajeron de tarea. El segundo segmento muestra cómo los niños discuten la posibilidad de añadir un nuevo subtema a su mapa mental a partir de cuestionamientos de la facilitadora. En el tercer segmento hay una discusión entre la facilitadora y los niños acerca de la congruencia de una imagen del mapa mental y el subtema que los niños eligieron para ella. A continuación presentamos el análisis de los tres segmentos¹².

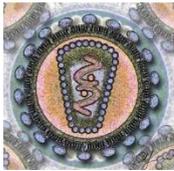
¹² Dentro de esta investigación, los términos *evento* y *segmento* no se utilizan como sinónimos. El término *evento* se entiende como aquella unidad definida por Hymes como actividad delimitada dentro de una situación comunicativa, donde existe un vínculo entre los contenidos de la actividad y las rutinas verbales que los acompañan (Gumperz, 1972). En cambio el término *segmento* se refiere al grupo de turnos seleccionado por la investigadora para ser analizados a nivel microgenético. Estos segmentos pueden coincidir con un evento comunicativo, pero a veces incluyen solo una parte o más de uno.

Segmento 1

Eventos comunicativos: 17. Construcción del significado y contenido de una imagen “el virus del sida” y 18. Discusión del contenido y la nominación del subtema “pacientes con sida”

Contexto específico: Los niños han estado eligiendo los subtemas para su investigación a partir de las imágenes que trajeron de tarea. Justo antes de comenzar este evento, acaban de hacer una breve revisión de los subtema que ya eligieron con el objetivo de poder pensar cuál les falta. La pregunta que inicia la siguiente discusión surge de manera espontánea en medio de dicha conversación.

Segmento 1.- Análisis de la sesión “Mapa Mental”

17. CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO Y CONTENIDO DE UNA IMAGEN “EL VIRUS DEL SIDA”			IRF	A	B	C	D	E
308	R:	¿Esto qué es? (señala una de las imágenes)	I				D7	
								
309	X:	A ver, ¿qué se les ocurre?	R/I	A3		C15		
310	R:	Este, sida en el cuerpo (volteando a ver a X)	R					
311	X:	Aja ¿el sida [qué es?	F/I		B4	C12		
312	R:	[Son como	R					
313	E:	[El sida ¿no?	R/I					
314	K:	[¿Células? (dejando un momento de ver la pantalla y volteando a ver a X)	R/I					
315	X:	Por ejemplo, ajá	F				D10	
316	K:	Células	R					
317	X:	Esto [esto, es (se refiere a la imagen del virus que señala)	F					
318	R:	[¿Entonces cómo sería?	I					
319	K:	¿Tipos de células?	R/I					E12
320	X:	Esto es el virus del sida (señalando la imagen), [otra idea que pueden tener es hablar de cosas que tengan que ver con el virus [que tienen, tienen impacto en las células. Pero... pero es sólo una idea. O sea lo... si a ustedes les parece interesante. Sino, pueden buscar otro subtema	F		B23			
321	R:	[Células del sida	R					E12
322	R:	Si, está buena, porque son como, es blanco, se va ***, y ya luego se va quedando	F					
323	X:	Ósea el virus es como fijense ahorita se los enseñó (se dirige al librero)	R					
324	R:	Si lo he visto pero no me acuerdo (ve a X)	R					
325	X:	(No encuentra el libro que buscaba) Bueno, esa esa imagen significa que van a hablar del virus, del virus cómo qué características tiene el virus... qué, cómo está formado, [cómo contagia al organismo, que órganos afecta, eso sería si hablan del virus del sida. Ese pude ser otro subtema o busquen otro que	R/I	A4			D16	

327	E:	órganos afecta	[qué	R				
328	R:	O, el sida, no (<i>comienza a hacer una propuesta de subtema pero se arrepiente</i>)		R				
329	E:	El virus ¿no? (<i>proponiendo</i>)		R/I				
330	R:	El virus, del sida		R				E12
331	X:	¿Y ahí a ver qué cómo que buscarían? (refiriéndose al virus del sida)		R/I	B4		D4	
332	E:	Cómo, cómo es [que órganos afecta		R				
333	R:	[qué es, cómo es, de qué color es, en dónde nos afecta en la parte del cuerpo		R				
334	K:	[Características		R				
335	E:	[Afecta casi todo		R	B5			
336	R:	Características		R				
337	X:	¿Características de quién?		R/I	B4	C6		
338	R:	Del sida		R				
339	K:	Del sida... no, sobre las células del sida		R				
18. DISCUSIÓN DEL CONTENIDO Y LA NOMINACIÓN DEL SUBTEMA "PACIENTES CON SIDA"								
340	X:	¿Y específicamente? Porque ahí tenemos dos cosas, una es el virus... y nos está faltando otra parte que a lo mejor puede ser importante que es a lo mejor eh ¿los pacientes que tiene sida qué les pasa?		F/I				
341	R:	Se mueren		R				
342	X:	Pero antes de que se mueran		F/I				
343	E:	Empiezan, como que se van poniendo amarillos ¿no? (<i>ilustra con su cuerpo</i>)		R/I				
344	K:	Blancos		R				
345	R:	Chiquitos		R				
346	X:	¿Cómo podemos denominarle a todo eso?		R/I				
347	R:	Muerte del sida		R				
348	E:	No		F				
349	K:	Características físicas (<i>Volteando a ver a X</i>)		R			C12	
350	X:	¿De quién?		R/I			C6	
351	R:	Del sida		R				
352	X:	¿Del sida?		F/I			D5	
353	R:	[No		R				
354	K:	[Deeeeel.... [De la enfermedad del sida ¿no? (<i>Asiente mirando a X y luego voltea para escribir en la computadora</i>)		R/I				
355	R:	[Es que yo con mi sida						
356	K:	Caracteris ¿si? (<i>K voltea a la computadora y tiene la intención de empezar a escribir lo que acaban de discutir. Sin embargo, K duda en escribirlo y hace la pregunta para corroborar</i>)		I				
357	X:	Puede ser pero no sé diles a tus compañeros		R/F	A12	B28		
358	E:	Características del enfermo ¿no?		R/I				E12
359	X:	¿Del enfermo de qué?		F/I		B4	C6	
360	E:	De sida		R				
361	X:	puede ser ¿te parece? (<i>La facilitadora le pregunta a R. K escribe en el mapa</i>)		F/I				
362	R:	Si, está bien (<i>K escribe</i>)		R				

La discusión anterior deriva en el siguiente estado del mapa mental:



Figura 4.- Mapa mental con el subtema de “Paciente con SIDA” y su respectiva imagen

Análisis global

El hecho de que el evento inicie con una pregunta espontánea de uno de los alumnos, refleja ya dos elementos de manera principal: la organización colectiva de la actividad donde todos los individuos participan, y el clima de confianza que permite este tipo de participación. La facilitadora por su parte no da las respuestas, sino que opta por apoyarlos en construirlas, preguntándoles por su opinión al respecto. Los niños dan varias respuestas un poco generales, entre las que está la de la alumna K diciendo que son células. Una vez que la facilitadora da cierta confirmación de dichas respuestas los niños comienzan a tratar de definir el nombre del subtema como se ve en los turnos 318 y 319. Mientras ellos hacen eso, la facilitadora comienza a elaborar en voz alta una idea más compleja, una idea alternativa que no tiene que ver con la corrección del nombre sino con posibilidades en cuanto al contenido (turnos 320 y 325). En este punto hace notar que la imagen remite a elementos como las características del virus del SIDA sus efectos en el organismo. Tiene la delicadeza de proponerlo como una opción pero insiste en ello exponiendo una idea bastante desarrollada. A partir de esta intervención los niños retoman la actividad de definir el título del subtema y comienzan a construir una nueva propuesta entre los tres (turnos 328 – 330), propuesta mucho más clara y elaborada de las que habían aparecido previamente (“Características sobre las células del SIDA”). Es importante señalar que la facilitadora nunca habla del

título del subtema, sino de contenidos, y el trabajo de abstracción es realizado en conjunto por los niños. En este punto la facilitadora vuelve a intervenir desarrollando una segunda posibilidad en cuanto a contenidos que pueden ser investigados por los niños: las características del enfermo de SIDA. Nuevamente, sin dar ninguna respuesta, lleva a los niños a proponer una nueva idea donde se generalizan las características del paciente enfermo de SIDA. Estas características luego se transforman en el título de un subtema, el cual la facilitadora ayuda a especificar por medio de preguntas. Nuevamente la intervención de la facilitadora lleva a los niños a desarrollar una idea totalmente nueva a los elementos que ya tenían. Esta idea, que refiere a una lista de contenidos, queda reflejada en un título simple y claro. Hay que enfatizar el hecho de que la intervención de la facilitadora sirve como guía y como apoyo, no como instrucción. En esta discusión en particular es interesante también el hecho de que la facilitadora retoma más adelante el tema anterior que en este caso quedó relegado debido al surgimiento del nuevo subtema.

Análisis específico

Prácticamente todo el segmento muestra una estructura de IRF en espiral, donde *inicios* y *respuestas* son ejecutados tanto por alumnos como por la facilitadora. La *retroalimentación* recae sobre todo en la facilitadora, si bien hay indicios de este tipo de participación por parte de los alumnos (turnos 322 y 348).

En la primera dimensión, referente a la *Colectividad*, se clasificó en primer lugar el trabajo de la facilitadora por permanecer en un sólo tema. En el primer evento comunicativo del segmento (turnos 308 – 339), la facilitadora se mantiene haciendo preguntas y comentarios para dar sentido a la imagen que identificó R en el turno 308, y para utilizar esa imagen como apoyo para la creación de subtemas de investigación. Esta segunda rama de la discusión se prolonga hasta el final del segmento. El turno 309 fue clasificado, dentro de esta dimensión, como A3, en el sentido de que la facilitadora invita a todos los miembros del equipo a resolver la cuestión. Por último, del turno 354 al turno

362, encontramos un proceso de búsqueda de consenso entre los alumnos de cómo van a redactar el nombre del subtema.

La dimensión de *Reciprocidad* resultó ser una de las más ricas en ejemplos. Se encontró varias veces la función B4, donde la facilitadora busca que los alumnos extiendan sus aseveraciones. Esta búsqueda apareció en dos grados diferentes. En el turno 331 se puede ver una pregunta bastante abierta que permite que los alumnos expongan distintas posibilidades de investigación para su subtema. En el caso de los turnos 311, 337, 356 y del proceso de los turnos 340 – 352, se pueden ver en cambio una serie de preguntas que van llevando a los alumnos a expandir el tema en cuestión hacia una dirección muy específica propuesta por la facilitadora, quien hace preguntas que sólo permiten un rango muy reducido de respuestas. Por otra parte, en el turno 320 la facilitadora sugiere posibilidades con respecto a los temas que los alumnos pueden desarrollar en su investigación. Esto se clasifica como B23. En los turnos 332 – 335, como respuesta a la pregunta de la facilitadora planteada en el turno 331, los niños desarrollan la idea de qué buscarían en un subtema titulado (virus del sida). El proceso se clasificó como B5. Por último en el turno 357 se refleja cómo la facilitadora promueve el diálogo entre alumnos cuando, en lugar de contestar la pregunta de K en el turno anterior, le dice que lo platique con sus compañeros de equipo (B28).

La dimensión de *Apoyo* comienza con un intento de la facilitadora de promover que los alumnos resuelvan la pregunta que inicia el segmento por ellos mismos en el turno 309. La clasificación de C15 es acompañada por la clasificación de A3 en la dimensión *Colectiva*. Después de eso las dos dimensiones que volvemos a encontrar son: La facilitadora aportando ayuda que reduce los grados de libertad para concentrar a los alumnos en aspectos clave de la actividad (C6) y la facilitadora usando elicitaciones clave (C12). La primera de estas dos funciones se encontró en los turnos 337, 350 y 359. Todas estas coinciden con la clasificación B4 en la dimensión *Recíproca*. En el caso de la facilitadora ofreciendo pistas (C12), tenemos los turnos 311 y 340 – 349. Ambas coinciden también en algún punto con la clasificación B4 en la dimensión *Recíproca*.

En la dimensión *Acumulativa* se encontró que el segmento es iniciado por un alumno que pregunta por el significado de una imagen (D7), que se cuenta como el alumno haciendo una pregunta de manera espontánea para avanzar en su comprensión. En el turno 310 se ve retroalimentación positiva donde se reconocen los esfuerzos de los estudiantes (D10). Más adelante, en el turno 325 se ubicó una explicación por parte de la facilitadora (D16) que destaca por su énfasis en que esa misma explicación es sólo una posibilidad con respecto a lo que los alumnos decidan investigar. El turno 331, que en la dimensión *Recíproca* es una petición abierta de la facilitadora para que los alumnos desarrollen sus afirmaciones, en esta dimensión cuenta como una pregunta abierta (D4) referente a un ejercicio de planeación/imaginación con respecto a qué tipo de información buscaría el equipo en un subtema. Por último, se clasificó un cuestionamiento en el turno 352 frente a la respuesta de R en la 351, que resulta no se suficientemente específica para definir el subtema (D5).

En la dimensión *Propositiva* se encontraron cuatro ejemplos de un sólo tipo de acto, a saber, los alumnos sugiriendo ideas para dar solución a un problema (E12) que en este caso es definir un subtema.

Segmento 2

Evento comunicativo: 19. Evaluación del contenido del mapa mental para determinar si se incluyen más subtemas

Contexto específico: Los niños y la facilitadora hacen una pausa en el trabajo de definir subtemas para su investigación y dialogan acerca de si se podrían incluir más subtemas o son suficientes los que ya han elegido hasta el momento.

Segmento 2.- Análisis de la sesión “Mapa Mental”

19. EVALUACIÓN DEL CONTENIDO DEL MAPA MENTAL PARA DETERMINAR SI SE INCLUYEN MÁS SUBTEMAS		IRF	A	B	C	D	E
372	X:	Ok, entonces, como todavía les van a faltar subtemas vamos hacer una cosa aquí miren (toma el mouse y comienza a agregar más cuadros)	I				
373	R:	¿Cuántos subtemas tenemos que hacer?	R/I				
374	X:	Los que ustedes crean necesarios, ya después ya lo movemos	R		C15		
375	R:	Con siete, con seis	R				
376	X:	No sé ¿de qué otra cosa quieren hablar y le aumentamos una, una flecha para qué//?	R/I			D4	
377	R:	Pues pues pues sería así, nos vamos de cómo se trasmite hasta cuando muere, yo digo que es todo (señala la dirección de la forma en cómo leerán el mapa. De izquierda a derecha. Figura 2)	R		B11		
378	X:	No sé, aquí puede haber otro si quieren (añadiendo un nuevo cuadro al mapa)	F		B23	C15	
379	K:	Umhu (ruido de aprobación)	R				
380	X:	¿Cuál? (se refiere a la inclusión de otro subtema)	R/I		B4		D4
381	R:	¿Qué es? No... Este (comenzando a hacer una sugerencia y luego arrepintiéndose. Se queda pensando)	R				
382	X:	A ver entre ustedes (se refiere a que lo resuelvan ellos. Se aleja del equipo)	R/I	A4		C15	
383	R:	Estoy pensando. Vamos a las imágenes (R toma el mouse y se va a la página de imágenes)	I				
384	E:	Bájale (se ve como R recorre la página de las imágenes utilizando el mouse)	I				
385	R:	“Tratamiento del sida” no ese ya lo pusimos	I				
386	E:	Y cómo se borra el sida (observa la imagen de la goma en la pantalla, se ríe)	R				
							
387	R:	Es que yo digo que con las seis porque esta buena	I		B9		
388	K:	¿Con las qué?	R/I				
389	R:	Con la seis nada más	R				
390	R:	copia esta imagen ¿no? (copia la imagen del virus del sida y la pega en el mapa)	I				
391	K:	Yo digo porque sino como que se está repitiendo ¿no? (los tres observan la pantalla)	F/I		B9		
392	R:	Si porque, yo digo que con esas	R				
393	E:	Así déjala (refiriéndose a la imagen que R acaba de pegar)	R				
394	R:	Un poquito más chiquita ... (se ve cómo edita la imagen del virus del VIH)	R	A12			

395		yo digo que con esas porque, porque empezamos de cómo se trasmite sobre todo hasta cuando se muere (<i>esta progresión se puede ver en el figura 2</i>)	I		B11		
396	E:	"Los pensamientos sobre el sida, la prevención el sida en el mundo, el tratamiento, las características físicas del paciente con sida" (<i>lee en el mapa mental los subtemas que ya tienen</i>)	I			C14	
397	R:	Yo digo.... Yo digo que con esas porque	I				
398	K:	Yo también, porque sino sólo vamos a estar, a estar repitiendo como que así parece... Pues hay que borrarlo ¿no? (<i>se refieren al cuadro de texto que se puede ver en la figura 3</i>)	F/I		B9		E10
399	X:	¿Qué decidieron? (acercándose al equipo)	I			D4	
400	R:	Así, sino nada más vamos a volver a repetir y repetir	R		B9		



Figura 5.- Mapa mental con los subtemas mencionado por el alumno R como argumentos para no añadir un nuevo subtema

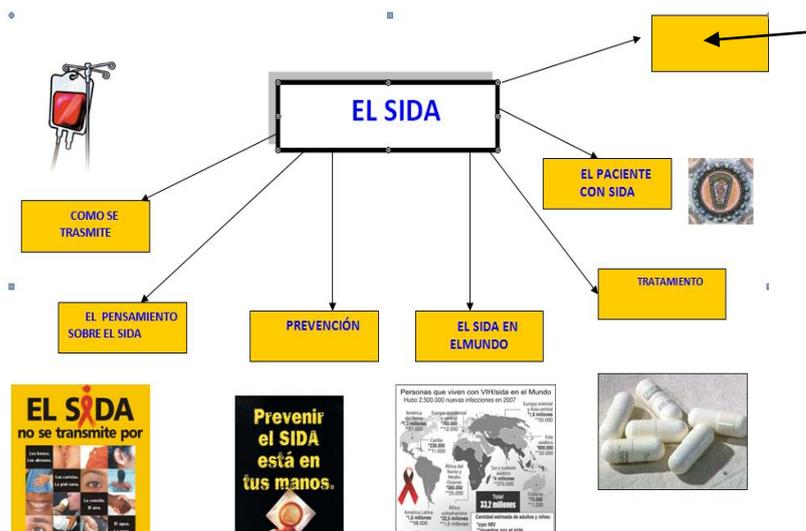


Figura 6.- Mapa mental. El cuadro señalizado por la flecha es la que los alumnos buscan borrar para ya no añadir nuevos subtemas.

Análisis global

Este segmento resultó interesante debido a que la facilitadora deja a los niños discutiendo una cuestión sólo. Podemos ver como la facilitadora sugiere la posibilidad de añadir un nuevo subtema, pero constantemente delega la decisión a los niños, como se refleja en los turnos 374, 376, 378 y 382, donde cada vez menciona que ellos elijan lo que quieran o crean necesario.

Una vez sólo, los niños comienzan a tratar de resolver la cuestión ayudándose de los materiales que ya tienen. En el turno 383, R pide ir a las imágenes para ver qué otros posibles temas se podrían integrar. Acto seguido sugiere un subtema pero en seguida se da cuenta de que ya es parte del esquema. En el turno 387 plantea por primera vez la idea de que ya no es necesario añadir ningún subtema. En el turno 391, K no sólo afirma la propuesta de R, sino que da un argumento para aceptarla. Al mismo tiempo, se encuentran terminando el trabajo previo en el mapa añadiendo una imagen (p.e. turnos 390, 393 y 394). En el turno 394, R desarrolla su idea de por qué no son necesarios nuevos temas de manera espontánea. En el turno 395, E revisa los avances que han realizado hasta el momento, y por fin en el turno 397 afirma su apoyo a la propuesta de R, que es aceptada de común acuerdo. Tal decisión es comunicada a la facilitadora al final del segmento.

Análisis específico

Comenzando por la estructura IRF, se puede ver que cuando la facilitadora se encuentra presente la estructura es espiral. En este caso, la mayor parte de las funciones de inicio corresponden a la facilitadora, a excepción del turno 373. Las respuestas son dadas tanto por la facilitadora como por miembros del equipo. El turno 378 es el único donde se puede ver una clara retroalimentación, que es realizada por la facilitadora. Cuando los niños se encuentran sólo, hay dos momentos en que tres declaraciones seguidas pueden ser contadas como I, que son contribuciones espontáneas a la actividad o reflexiones en voz alta. Un ejemplo de esta última situación podemos verla en el turno 383, así como en el 385. Aunque esto no forma parte de la IRF en espiral tiene valor por sí mismo como parte de hacer visible el pensamiento. En esta parte del diálogo se encontraron los tres elementos de

la estructura IRF. Vale la pena aclarar que en el caso del turno 391, la retroalimentación que está dando la alumna K es a la intervención del turno 389, que es a su vez una respuesta. En esta situación se refleja el hecho de que el diálogo no necesariamente se desarrolla de forma líneal.

En la dimensión de *Colectividad* se encontró a los niños llevando a cabo la actividad juntos, o resolviendo en conjunto el problema de definir un nuevo subtema sin apoyo de la facilitadora. Esta actividad no se encuentra contemplada como tal en el instrumento. En cambio, en toda esa sección donde los alumnos se quedan solos podría clasificarse de manera global como A13, en el sentido de que los alumnos no requieren para nada apoyo de la facilitadora para contribuir a la actividad colectiva. El hecho de que se queden solos no asegura por sí mismo que esto suceda. Este nivel de análisis parece ser más general que el de acto comunicativo. Esta posibilidad requiere discutirse para versiones más refinadas del instrumento. Por otra parte, a este fragmento de la conversación se le asignó la clasificación de A12, reflejando el proceso de los alumnos de llegar a un consenso acerca de si añadir nuevos temas al mapa mental.

Nuevamente se hallaron varios indicadores de *Reciprocidad* a lo largo del segmento. Se tienen dos ejemplos de los alumnos dando opiniones (B11). El primer ejemplo está en el turno 377, y es en respuesta a la pregunta previa de la facilitadora. Más adelante, en el turno 395, surge de nuevo como parte del diálogo que se establece entre pares. En el turno 378, la facilitadora plantea la posibilidad de que se pongan subtemas nuevos en el mapa, lo que entra en la clasificación B23. Acto seguido, K da una respuesta afirmativa frente a esa posibilidad. La respuesta de la facilitadora es preguntarle de manera más explícita cual podría ser ese nuevo subtema. Este último acto, que busca que se desarrolle esa idea del nuevo subtema, se clasificó como B4. Por otra parte, se tienen cuatro ejemplos donde los alumnos dan argumentos para no añadir un nuevo subtema (B9) aludiendo a que sería repetir los subtemas que ya tienen. Por último, aunque la facilitadora está promoviendo que los alumnos añadan otro subtema, en el turno 378 podemos ver como sugiere esta acción

como una posibilidad que depende de lo que quieran los alumnos. Esto se clasifica en el instrumento como B23.

En la dimensión de *Apoyo* tenemos, cuando se halla presente la facilitadora, tres momentos en los que explícitamente promueve que los alumnos resuelvan la tarea por sí mismos (C15), primero aludiendo a que ellos decidan según lo que crean o quieran (turnos 374, 378 y 382), y luego dejándolos resolviendo la tarea solos. Con respecto a esta dimensión, cuando los niños se encuentran solos, podemos ver que E recapitula los subtemas que ya eligieron como parte de la actividad colectiva de pensar en un nuevo subtema, lo cual se considera una recapitulación de lo que ya han elaborado previamente (C14).

En la dimensión *Acumulativa*, se encontraron tres preguntas abiertas por parte de la facilitadora (D4). Las dos primeras hacen referencia a cuál otro subtema podría ser de interés para los niños, y la tercera es al final del evento, para averiguar qué decisión tomó el equipo al respecto.

Por último, en la dimensión *Propositiva*, sólo se clasificó la sugerencia de planeación al final del evento una sugerencia de parte de K con respecto a qué hacer, en específico, borrar el cuadro de texto donde iba a caber un nuevo subtema. Esto se clasifica como una sugerencia de curso de acción dentro de la actividad (E10).

Segmento 3

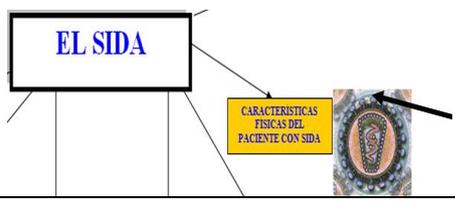
Eventos comunicativos: 20. “Discusión acerca de la congruencia entre la imagen ‘Virus del SIDA’ y el subtema ‘Paciente con SIDA’” y 21. Inclusión del subtema ‘Paciente con SIDA’

Contexto específico: Este evento se desarrolla inmediatamente después de que los niños han decidido quedarse con los subtemas que han elegido hasta el momento y ya no añadir ningún otro. Además, han decidido eliminar el último cuadro del mapa mental que se puede ver en la imagen (flecha negra, figura 4). La facilitadora da inicio a la siguiente discusión preguntando por la relación entre la imagen del virus del SIDA (flecha roja, figura 4) y el subtema correspondiente, “El paciente con SIDA”.

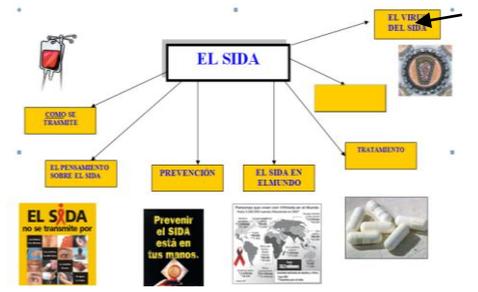


Figura 7.- Mapa mental. La flecha negra indica el cuadro que los alumnos decidieron eliminar para ya no añadir nuevos subtemas

Segmento 3.- Análisis de la sesión “Mapa Mental”

20. DISCUSIÓN ACERCA DE LA CONGRUENCIA ENTRE LA IMAGEN “VIRUS DEL SIDA” Y EL SUBTEMA “PACIENTE CON SIDA”			IRF	A	B	C	D	E	
401	X:	Y esto (señala la imagen del virus) ¿qué tiene que ver con las características físicas del paciente con sida? Explíqueme	I	A7	B14		D5		
									
402	K:	Porque esas son las [células que se hacen	R						
403	R:	[Son las células del sida	R						
404	R:	Bueno tú (le da el turno a K)	R/I						
405	K:	En el paciente que tiene sida	R						
406	X:	Aja, ese es el virus del sida	F						
407	R:	Aja	F						
408	X:	¿Qué piensan hablar Edgar en este subtema? Porque cuando yo lo leo fijense lo que yo entiendo. “Características físicas del paciente con sida” yo pienso que ustedes van a decir por ejemplo lo que lo que decías tu, hay problemas en la piel, la gente pierde peso, este, tienen nauseas, vómito, para mi van a hablar de eso	F/I				C5		E7
409	R:	Si	R						
410	X:	Entonces ¿dónde va ir relacionado esto del virus? (Los niños guardan silencio) O si no les interesa entonces lo quitamos	F/I			B23			
411	R:	Si, porque no hay ningún dibujo	R			B9			
412	X:	No aunque no haya dibujo lo podemos hacer, después buscamos más para que lo aumentemos	F/I			B8			
413	R:	Entonces que lo borre (observa a K)	R						
414	X:	Primero piénselo, yo ya les puse/ la idea es que aquí cuando yo lo lea “características físicas del paciente con sida” ya les dije lo que ustedes me dijeron (señala la imagen del virus en la pantalla)	F/I						
415	K:	¿Lo borro? (dirigiéndose a R, un poco mientras X les explica)	I						
416	R:	No, déjalo	R						
417	X:	Si quieren hablar del sida como un virus, un [virus que se nos mete al cuerpo	F			B28			
418	E:	[características físi, características físicas del virus del sida ¿no? (proponiendo y dirigiéndose a X)	R						
419	X:	Del virus del sida sería otra cosa. Pero discutan si realmente quieren investigar sobre eso o se van a quedar con esos subtemas piénselo y sobre todo explíquense por que van a poner eso o por qué lo van a quitar (los deja discutiendo solos)	F/I		A4	B6 B28	C15	D8	
420	R:	Yo digo que	R/I		A12				
420	R:	Yo digo que	R/I						
421	K:	Pues el virus ¿no?	R			B11			
422	R:	Si entonces quítalo porque del paciente también pero es más importante lo del sida. Virus del sida. (diciéndole a K lo que hay que escribir. La observa borrar) “Características físicas” DEL sida (K borra el subtema “El paciente con sida”)	R/F			B9			
423	E:	Del virus (corrigiendo lo que acaba de decir R)	R						
424	R:	DEL SIDA (contestándole a E)	R	A12	B11		D20	E12	

425	K:	Virus del sida (<i>voltea a ver a E y escribe</i>)	R					
426	E:	exacto	F					

427	R:	Virus del sida ándale (<i>K escribe en el teclado</i>)	F		B25			
428	E:	¿Este pero por qué?, la pregunta es ¿por qué?	F/I		B7	C16		
429	K:	Por relaciones sexuales	R					
430	R:	No porque [eso sería cómo se contagia, cómo se transmite	F					
431	E:	[Ahí es cómo se trasmite	F					
432	K:	Pues es que esto nada más sería lo del virus (<i>señalando el subtema en la pantalla</i>)	R					
433	R:	Si porque eso sería [a donde llega el virus	F					
434	E:	[Características físicas	R					
435	R:	Bueno es una idea	R	A12	B17			
436	X:	(Se acerca al equipo) Aja, eso cuando ponen características físicas del virus del sida entonces ya es como del virus	F				D9	
437	R:	Aja 	F					
438	X:	Pero ¿ya no les va a interesar lo de las personas o también? si les interesa pueden ponerlo en otro lado	F/I					
439	E:	No sería características del sida para poner que [como es el virus, y aparte que órganos afecta y todo no (<i>dirigiéndose a X</i>)	R					E6
440	R:	[Es que el sida pero (<i>Comienza a contestarle a E pero se detiene y escucha</i>)	R					
441	X:	[Aja es esto aja eso ya queda claro	F					
442	R:	[Si pero [el virus eso ya esta	R	A4				

21. INCLUSIÓN DEL SUBTEMA “EL PACIENTE CON SIDA”

443	X:	Ahora de cómo se ve la persona, como se va [deteriorando el paciente ¿eso qué?	I					
444	R:	[el paciente	R					
445	X:	¿Lo van poner, lo van a quitar, lo van a?	I		B23			
446	R:	No, pues hay que ponerlo	R					
447	E:	Présteme goma (<i>escribe en la hoja impresa que tienen de apoyo</i>)	I					
448	X:	Diles por qué (<i>diciéndole a R que les explique a sus compañeros por qué hay que poner el subtema</i>)	F/I		B6/28			
449	R:	Entonces ya, nada más que no hay imágenes ¿no importa? (<i>hablando en voz alta para que lo escuche X que se encuentran lejos</i>)	R					
450	X:	No, no. Después las buscamos	R					
451	R:	Vas (<i>le dice a K para que empiece a escribir</i>)	I	A4				
452	K:	¿Qué le pongo?	R/I					
453	X:	¿Qué van a poner? (<i>acercándose</i>)	I					
454	R:	Características físicas del paciente con sida	R					E11
455	X:	¿Están de acuerdo? ¿Si Edgar o no? (<i>voltea a ver a E</i>)	F/I					
456	E:	Si	R	A12				
457	K:	Características ¿qué? (<i>mirando brevemente a R</i>)	I					

458	R:	Físicas del paciente (<i>espera a que K escriba</i>) del pa-cien-te. Paciente (<i>R le dicta a K lo que va a escribir</i>)	R				
459	E:	Paciente	R				
460	R:	Con sida	R				
461	K:	Ya	F				

Análisis global

En este evento se vuelve a retomar la discusión anterior con respecto al tema que surge de la imagen donde se puede ver el virus del SIDA. La discusión vuelve a surgir porque la facilitadora cuestiona la relación entre el título del subtema y la imagen (turno 401). Es un cuestionamiento elaborado en el sentido de que la imagen va relacionada directamente con el virus del SIDA como ella explicó en el segmento 1. En cambio, el título del subtema remite a un contenido totalmente diferente al contenido de la imagen. Para desarrollar este cuestionamiento comienza a transparentar su pensamiento con respecto a dicha relación. Ahora de forma más evidente que en el segmento 1, la facilitadora pone sobre la mesa dos posibilidades para desarrollar la investigación, hablar de las características del virus o de las características del paciente y deja a los niños la decisión final (turnos 408, 410 y 414, 417, 419). Es importante notar que en este acto de dejarlos tomar la decisión hay cuidado en refutar el argumento referido a que el subtema no tiene dibujo (turno 412) y un énfasis en que los niños reflexionen al respecto y den argumentos de sus decisiones. Ahí les delega absolutamente la responsabilidad de la cuestión.

Por su parte, los niños se vuelven a decidir por el subtema anterior sin una argumentación profunda al respecto, si bien los tres vuelven a construir en conjunto el nombre (turnos 420 – 427). Está el turno 428 donde E retoma la voz de la facilitadora poniendo énfasis en los argumentos, en las razones. Este intento no se desarrolla debido a que K no entiende la pregunta, y contesta con una forma de transmisión. Aparentemente contesta con parte del contenido del subtema, en lo cual se ve corregida por sus compañeros que le dicen que eso ya va en transmisión, y entonces ella vuelve a acotar los contenidos a las características del virus, esfuerzo completado por los otros.

Ya que aparentemente se resolvió la cuestión, la facilitadora vuelve a intervenir para recuperar los contenidos anteriores referentes a las características de los pacientes con SIDA y preguntar qué va a pasar con eso (turno 438). Los niños primero definen para ella el subtema que ya eligieron, ella confirma pero insiste en la posibilidad de ponerlo o quitarlo de manera independiente al otro subtema. R decide ponerlo, nuevamente sin mayor argumentación aunque la facilitadora se lo pide. Él mismo sugiere el título (turno 454) y entre los tres llevan adelante el proceso de escritura (turnos 457 – 460).

La intervención de la facilitadora es muy interesante debido a que va acotando con sus intervenciones una discusión muy compleja. En el segmento 1 la imagen suscitó ciertos contenidos relacionados, pero también suscitó una nueva sugerencia de subtema: El paciente con SIDA. El resultado alcanzado por los niños fue emparejar la imagen con la sugerencia, que remitía a otros contenidos relacionados con el virus del SIDA. La facilitadora cuestiona este emparejamiento, lo cual lleva a los niños a relacionar de manera más congruente imagen y contenidos. Para ello hace un ejercicio donde relaciona en voz alta el título y el referente y lo diferencia de la otra información relacionada con el virus. En lugar de hacer su cuestionamiento de forma directa y concreta, va aportando elementos para la reflexión de los niños, hablando de lo que ella podría pensar si leyera el subtítulo y viera la imagen. Con la intervención de la facilitadora los niños hacen el ajuste entre subtema e imagen, y recuperan un tema anterior que no cabía en el trabajo que habían relacionado hasta el momento, no concordaba y por lo tanto estaban decidiendo eliminar pues no sabían cómo acomodarlo. Ella los apoya en el camino a erigirlo como un nuevo subtema. Ese apoyo les ayuda a definir dos subtemas diferentes a partir de una sola imagen: “El virus del SIDA” y “El paciente con SIDA”. Resulta interesante porque la imagen de la cual deriva la discusión sólo remite a uno de los contenidos. Los contenidos referidos al paciente con SIDA no tienen ningún referente en las imágenes y por lo tanto tienen un nivel de abstracción mucho mayor. De hecho, como se puede ver claramente en el esquema, es el único subtema que carece de imagen. Los alumnos realizaron en conjunto, ya que la facilitadora no dio la respuesta terminada, una de construcción de segundo orden. En este segmento, los niños

dan razones para sus decisiones bastante sencillas del tipo “porque está bueno, o este es más importante”.

Análisis específico

Este segmento en realidad consta de dos eventos comunicativos que fueron tomados juntos por la relevancia de la discusión. En él se combinan momentos en que la facilitadora está presente y momentos donde deja a los alumnos discutiendo solos. Como se puede observar, hay estructuras de IRF en espiral desde el inicio hasta el turno 450, que es cuando los niños comienzan a redactar la idea producto de la discusión. En este fragmento, la facilitadora está cuestionando la relación entre la imagen del virus del SIDA y el subtema que los niños eligieron: paciente con SIDA. En la primera parte, donde la facilitadora está presente, se puede ver que la mayoría de las funciones tanto de *inicio* como de *retroalimentación* son llevadas a cabo por la facilitadora, si bien en ambos casos encontramos excepciones. Para las funciones de *inicio*, encontramos intervenciones de los estudiantes en los turnos 404 y 415. En el caso de la *retroalimentación*, hay un ejemplo sencillo de afirmación de la opinión del compañero en el turno 407.

Con una textura diferente se marcaron los turnos 420 – 435, que es el lapso donde los niños se quedan discutiendo solos. Esta parte está insertada en la misma secuencia de IRF en espiral, pero tiene una cualidad distinta en cuanto a un aumento de las elocuciones con una sola función evidente (sólo R o sólo F). Los tres elementos de la estructura IRF pueden ser encontrados en este segmento, con 7 turnos de *retroalimentación* por parte de los alumnos, siendo esta función rara de encontrar cuando se halla presente la facilitadora. Esta secuencia termina hasta el turno 442, pero su cualidad vuelve a cambiar en el turno 436 cuando la facilitadora vuelve a integrarse a la conversación, recayendo sobre ella los turnos de *inicio* y *retroalimentación* y dejando en los alumnos las *respuestas*.

Para finalizar, se tiene la cadena del turno 443 al 450. La estructura espiral no es tan clara debido a la intervención espontánea de R en el turno 444, y al

comentario de E en el 447 que no se relaciona con el diálogo que está en marcha. Aun así, los turnos 443 y 445 son parte de la misma intervención de la facilitadora en cuanto a cuestionar a los alumnos con respecto al tema del paciente, y en ese sentido ambas formarían parte del inicio. El turno 448 es respuesta a la intervención de R en el 446 conformando así la espiral. Una situación similar se da en el fragmento que va del turno 451 al 456, donde la participación de la facilitadora en el turno 453 aparentemente irrumpe en el diálogo debido a que ella se está insertando en ese momento. En ambos casos la función de *inicio* recae de manera principal en la facilitadora. Las excepciones son tres turnos. Una es el turno 447, que no es una invitación al diálogo sino a una acción específica. Los turnos 451 y 452 también implican inicios por parte de los estudiantes, que están pasando a la parte de redacción de la idea. Las funciones de *retroalimentación* son ejecutadas todas por la facilitadora, mientras que las *respuestas* son realizadas por todos con un énfasis por parte de los alumnos.

A continuación se presenta un análisis del segmento dividido en tres partes, siendo estas marcadas por los momentos en que se encuentra o no la facilitadora.

En la primera parte, donde la facilitadora introduce el cuestionamiento (turnos 401 – 419) parte se ubicaron los siguientes elementos:

En la dimensión *Colectiva*, hay un sólo ejemplo evidente de A7, ya que dos alumnos quieren dar respuesta a la pregunta de la profesora y uno cede el turno a su compañera (turnos 402 - 405). En los turnos en los que los alumnos se quedan solos se pueden observar dos procesos de búsqueda de consenso: el primero con respecto al título del subtema, y el segundo en cuando a los posibles contenidos que se abarcarían en él (A12). Por otra parte, es notable la participación de la facilitadora en cuando a la categoría A4. Esta categoría se refiere a la estrategia de permanecer en un sólo tema que en este caso sería la diferencia entre la imagen y dos posibles contenidos a investigar: las características del virus del SIDA, y las características del paciente con SIDA. Dicha estrategia se mantiene aun cuando existe un lapso en que la facilitadora

se ausenta, pues al volver retoma el mismo punto permitiendo a los alumnos elaborar dos subtemas distintos para su investigación. Uno de ellos no corresponde a ninguna imagen de las que sirvieron como guía.

En la dimensión de *Reciprocidad*, aparecen varios elementos. El segmento comienza con la facilitadora pidiendo a los niños que le expliquen cómo llegaron a relacionar la imagen del virus con el título “Características físicas del paciente con SIDA”. Esto se clasificó como el acto comunicativo B14. Como parte de la discusión que esta pregunta va suscitando, la facilitadora expone dos posibilidades en cuanto al subtema: hablar del paciente, y hablar del virus. Dentro de esas dos posibilidades se encuentran también otras dos para cada subtema: dejarlo como subtema de investigación o quitarlo, según el interés del equipo. Esto se ve reflejado en el turno 410 y se categoriza como B23¹³. Uno de los alumnos expone como argumento (B9) para quitar un subtema el hecho de que no tienen imagen para él. La facilitadora rebate este argumento y hace énfasis dos veces en que los chicos deben pensarlo en conjunto y llegar a una decisión al respecto de esto. El turno 419 es particularmente interesante, pues en la primera parte se puede ver cómo la facilitadora está promoviendo de manera muy explícita que los alumnos discutan la cuestión entre sí (B28). Este acto comunicativo comienza a desarrollarse desde el turno 417 pero se interrumpe para escuchar la intervención de E, que acto seguido retoma para terminar su idea. La parte final del turno 419 incluye pedir a los alumnos que busquen argumentos para su decisión (B6). Este es un ejemplo donde un mismo turno cumpliría dos funciones comunicativas para una misma dimensión. Esta intervención es de particular relevancia para el momento en que los niños discuten solos, lo cual se retomará en un momento.

Pasando a la dimensión de *Apoyo*, se puede ver que en el turno 408, la facilitadora hace una reflexión en voz alta (C5) acerca de qué pensaría ella si

¹³ Esta categoría resultó problemática debido a que es demasiado incluyente. La primera parte referente a que el profesor promueve la especulación no puede verse reflejada en los turnos clasificados. En cambio, el expresar distintas posibilidades sí, por lo que se puede pensar que serían procesos diferentes. El trabajo que realiza la facilitadora en este caso es importante en el sentido de que, si bien ella se encuentra promoviendo que los niños incluyan dos subtemas en su investigación, nunca lo da como una instrucción, sino que expone distintos cursos de acción frente a los cuales los niños pueden elegir según sus preferencias, creencias y argumentos.

leyera el subtema que eligieron los chicos, y les pregunta a los alumnos si eso es lo que quieren investigar. Es de esta manera en que plantea la dificultad de ver una relación entre el título del subtema y la imagen. Posteriormente podemos ver como desde el turno 414, comienza un trabajo donde enfatiza y promueve que los niños discutan solos la cuestión (C15).

En la dimensión *Acumulativa*, se encontró que la misma pregunta inicial (turno 401), donde la facilitadora pide la explicación de la relación entre imagen y subtema, es un cuestionamiento a lo que han escrito los niños en el mapa mental (D5). Se identificó además, desde el turno 408 al turno 419, un proceso de retroalimentación por parte de la facilitadora donde no permite a los alumnos resolver el problema borrando el subtema o asignándole un nuevo título, sino aportándoles cuestionamientos y reflexiones para la discusión. Este proceso se clasificó como D8.

En la dimensión *Propositiva*, se clasificó un ejemplo de E7. En él, es posible observar a la facilitadora analizando en voz alta el problema de la relación entre el título del subtema y la imagen. Esta clasificación corresponde a la clasificación C5 en la dimensión de *Apoyo* y refleja que la forma de pensamiento que la facilitadora está modelando es haciendo un análisis del problema.

La siguiente parte de la discusión es entre los niños. Este es otro caso donde la dimensión *Colectiva* queda un poco vaga en el sentido de que hay actividad colectiva pero sólo entre los niños. Se puede ver como los niños no se quedan callados en ausencia de la facilitadora, sino que dialogan lo que creen que hay que hacer como respuesta al cuestionamiento. Los intentos que tienen de llegar a un consenso son evidentes en la discusión del título del subtema pues llegan a un acuerdo (Virus del SIDA, solución que elimina la incongruencia señalada por la facilitadora). En la segunda mitad de la discusión comienzan a dialogar acerca de los contenidos pero este proceso no llega a un claro término. Las dos partes fueron clasificadas, por lo tanto, como A12.

Se clasificaron varios turnos en la dimensión *Reciprocidad*. Hay varios turnos que caen en la clasificación B11 en el sentido de que son opiniones de los alumnos acerca de qué título ponerle al subtema (turnos 421 y 423 – 425) pero que carecen de razones que los respalden. En el turno 422 hay un “porque” en el sentido de dar un argumento, pero se encuentra incompleto en el sentido de que no es clara la razón de por qué el tema del virus es más importante que el tema del paciente. Luego hay una breve discusión acerca de cómo nombrar el subtema que termina con K integrando las dos ideas que expusieron R y E, proceso que se puede ver del turno 422 al 425 y que se clasifica como D20. En particular el turno 427 refleja de manera clara un cambio de posición por parte de R con respecto al título que opina que debe llevar el subtema. La aceptación de E también se encuentra presente aunque no se hace explícita. En ambos casos vemos un cambio de posición que en el caso de R se clasifica como B25. El turno 428 es muy interesante, en el sentido de que E pide argumentos para esa decisión (B7). Este turno tiene doble importancia, pues el alumno retoma la voz de la facilitadora que previamente estuvo recalando la importancia de los argumentos y, en ese sentido, es un claro ejemplo del alumno retomando la voz del experto (C16). K contesta con una forma de transmisión y se suscita una segunda discusión que les ayuda a definir el subtema. De cierta forma la pregunta de E no desemboca en el tipo de argumentos que buscaba la facilitadora, debido a que el tema se desvía. De todos modos la discusión que se desemboca del turno 429 al 435 fue clasificada como B17 en el sentido de que los miembros del equipo exploran las ideas acerca de los contenidos del subtema que se encuentran elaborando.

Además de los ejemplos ya mencionados de las dimensiones de *Apoyo* y *Acumulativa* no encontramos otras, si bien en la dimensión *Propositiva* podría estar ilustrando la primera discusión donde los niños están decidiendo el nombre del subtema, en el sentido de que están proponiendo soluciones para el problema en cuestión. Por esta razón quedó clasificado dentro de E12.

Aunque en el tercer segmento, cuando vuelve la facilitadora, no se encontró una riqueza tan amplia de indicadores manejados por el sistema, hay elementos que vale la pena recalcar. Uno de ellos es la habilidad de la

facilitadora para volver a insertarse en la discusión y retomar el tema en el que ella venía insistiendo hasta llevarlo a término. Por otra parte, tenemos dos clasificaciones interesantes. Del turno 452 al 456 se asignó la clasificación A12, que se refiere a una búsqueda de consenso por parte de los estudiantes. La clasificación se encuentra en negritas porque podemos encontrar un proceso que en realidad no se encuentra contemplado en el instrumento, y que sería una búsqueda de consenso entre los niños promovida o andamiada por la facilitadora. Otro caso interesante en este sentido lo encontramos, para la dimensión de *Reciprocidad*, en el turno 448. Ya se había hecho notar que en el turno 419, que es bastante largo, la facilitadora cumple dos funciones: primero promover el diálogo entre alumnos, y luego pedirles argumentos para sus decisiones. En este turno cumple ambas funciones al mismo tiempo con una misma declaración, pidiéndole a E que le diga las razones de añadir el subtema a sus compañeros. Aunque esta situación no se encuentra de manera común podría hablar de una posible estrategia de andamiaje para la comunicación efectiva entre pares.

Análisis de sesión: Búsqueda en Internet

La segunda sesión de análisis corresponde a la décima sesión del “Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos” (HTI), y se ubicó dentro del objetivo general de que los alumnos obtuvieran herramientas para buscar la información necesaria para cumplir diversos propósitos, como realizar una tarea, preparar un examen o elaborar una exposición. Previamente, los alumnos ya revisaron distintas fuentes de información como enciclopedias, revistas, periódicos y mapas, así como las características y funciones de cada una y la manera de buscar en ellas.

Los dos objetivos específicos de la sesión que se analiza a continuación fueron los siguientes:

- Que los alumnos distingan entre fuentes de información confiables y no confiables
- Que los alumnos elaboren referencias de distintas fuentes de información

El primer objetivo estuvo referido a la distinción de fuentes confiables y no confiables de información específicamente en páginas de Internet. Eso fue debido a que, a diferencia de otras fuentes de información, las páginas de Internet no necesariamente pasan por un proceso editorial y muchas veces depende de un individuo que puede subir información equivocada o incompleta. Previamente a esta sesión se discutieron con el grupo los siguientes aspectos de una página de Internet como ejes para evaluar su confiabilidad:

Cuadro 2.- Criterios de confiabilidad de una página web

¿Quiénes son los autores de la página o la institución que la publica?	Para garantizar que la información es correcta se tiene que revisar si los autores son expertos en el tema, por ejemplo, investigadores, maestros, doctores. En ocasiones existen páginas que ni siquiera incluyen los autores. En ocasiones la página es publicada por una Institución, se debe de poner atención en el nombre de la Institución y si es experta en el tema que se está investigando.
---	--

<p>¿En qué año se publicó o actualizó la página?</p>	<p>Es importante investigar de qué año es la información que se está consultando. En algunos temas, por ejemplos “Nuevas tecnologías de la Comunicación”, es fundamental que la página sea actual, de lo contrario la información será incompleta.</p>
<p>¿Qué tan atractiva es la página?</p>	<p>La ventaja que tienen las páginas de Internet son los recursos multimedia que emplean, por ejemplo, imágenes, audio, movimiento, ligas a otras páginas y color entre otros. Es importante evaluar estas características y elegir la opción que sea más amigable y atractiva para el lector. Algunas páginas son muy especializadas y difíciles de comprender. En cambio hay otras escritas para el público en general.</p>

El segundo objetivo fue la elaboración de referencias con el uso de convencionalidades como autor, título y editorial. Un aspecto fundamental fue buscar que los alumnos reconocieran dicha estrategia como una forma de acceder de forma más rápida y precisa a las fuentes de información originales, además de ser un medio para que los lectores que pudieran estar interesados específicamente en un tema de su investigación pudieran consultar las fuentes originales. En el caso de las páginas de Internet revisadas, las referencias incluyeron la dirección de la página, así como día, mes y año de su consulta. La ficha, además de los datos antes mencionados incluyó dos preguntas más: “¿La página es confiable? ¿Por qué?”

A continuación se presenta el resumen de los eventos comunicativos encontrados para el análisis de esta sesión.

Situación comunicativa: Buscar páginas web con información del tema de investigación del equipo y evaluar si son confiables.

Los 32 eventos comunicativos que se identificaron con el objetivo de tener una visión general del desarrollo de la sesión se resumen en la Tabla 7, que se presenta a continuación. Los eventos sombreados son aquellos que fueron seleccionados para ser analizados con el *Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*.

Tabla 2.- Eventos comunicativos de la sesión "Búsqueda en Internet" y descripción de cada uno.

Evento	Descripción
1. BÚSQUEDA DE UNA PÁGINA WEB PARA EL SUBTEMA "TRATAMIENTO DEL SIDA"	Los niños eligen un tema para su primera búsqueda y lo ponen en el buscador de Google
2. REVISIÓN DE LOS ELEMENTOS DE UNA PÁGINA WEB	Los niños revisan de manera general el contenido de la primera página que arrojó la búsqueda. Leen algunas partes de la página.
3. INDAGACIÓN DEL AUTOR DE UNA PÁGINA WEB	Niños y facilitadora buscan el autor de la página. Con ayuda de la facilitadora los niños concluyen que el logo de la página corresponde a la ONU. A partir de ello deciden que la página sí es confiable.
4. REDACCIÓN DE LOS DATOS DE LA PÁGINA WEB	Los niños apuntan en la hoja los datos de la página que eligieron. E escribe y los otros dos compañeros le van diciendo qué es lo que tiene que apuntar. En una parte piden la intervención de la facilitadora para aclarar la duda de cuáles son los datos que hay que apuntar de la dirección de la página
5. DISCUSIÓN Y REDACCIÓN DE LAS RAZONES DE CONFIABILIDAD DE UNA PÁGINA WEB	A partir de una pregunta del formato que están llenando, los niños recuperan las razones de por qué la página sí resultó ser confiable. Algunas de estas razones se discuten brevemente. Para ello también se apoyan en los indicadores de confiabilidad que se encuentran escritos en la pared.
6. BÚSQUEDA DE UNA PÁGINA WEB PARA EL SUBTEMA "TRATAMIENTO DEL SIDA" (Se mezcla con el evento anterior)	Mientras E continúa escribiendo en el formato, los otros dos entran a otra página y comienzan a revisarla.
7. EVALUACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE UNA PÁGINA WEB	Los niños revisan la página pero no les convence así que se salen
8. BÚSQUEDA DE UNA PÁGINA WEB PARA EL SUBTEMA "TRATAMIENTO DEL SIDA"	Los niños buscan y entran a otra página para buscar información del subtema "Tratamiento"
9. EVALUACIÓN DEL CONTENIDO DE UNA PÁGINA WEB	Los niños comienzan a revisar la página leyendo alguno de los contenidos. Respondiendo a una pregunta de la facilitadora, enumeran los elementos que deben buscar para evaluar si es una página confiable
10. INDAGACIÓN ACERCA DE LA FECHA DE ELABORACIÓN DE UNA PÁGINA WEB	La facilitadora dialoga con el equipo acerca del significado de fechas recientes que aparecen en la página y que resultan ser fechas de las últimas visitas. Luego buscan en conjunto la fecha de publicación de la página sin encontrarla
11. INDAGACIÓN DEL AUTOR DE UNA PÁGINA WEB	El equipo junto con la facilitadora trata de averiguar a qué se refieren unas palabras en inglés que se encuentran en la página y que pueden dar la información acerca de la autoría. La facilitadora comienza a sacar una conclusión alrededor de la búsqueda pero no se continúa por ese camino porque la página que estaban buscando no aparece. No logran averiguarlo
12. DISCUSIÓN ALREDEDOR DE SI LA PÁGINA WEB RESULTA CONFIABLE	Los niños quieren descartar la página y la facilitadora les pide razones, por lo que comienzan a discutirlos. Un tema que se toca varias veces en la discusión es que la información de la página se encuentra en inglés, pero también se mencionan otros indicadores como autor, año y referencias

13. DISCUSIÓN ALREDEDOR DE SI LA PÁGINA WEB ES PARA NIÑOS	K expone la idea de que es una página para adultos y con ayuda de la facilitadora, llegan a la conclusión de que la información de la página contiene términos que no les son comprensibles. Concluyen que la página no es confiable
14. REDACCIÓN DE LOS DATOS DE LA PÁGINA WEB	E comienza a escribir en el formato datos de la página y los demás le dicen qué escribir
15. RECAPITULACIÓN DE LAS RAZONES POR LAS CUALES UNA PÁGINA WEB NO RESULTÓ SER CONFIABLE	R y K ya se encuentran eligiendo el siguiente subtema de la búsqueda cuando la facilitadora centra su atención en que ayuden a E a recordar las razones de por qué la página anterior no fue confiable
16. BÚSQUEDA DE UNA PÁGINA WEB PARA EL SUBTEMA “EL VIRUS DEL SIDA”	El equipo elige el siguiente subtema a buscar y lo pone en el buscador de Google
17. REVISIÓN Y EVALUACIÓN LOS ELEMENTOS DE UNA PÁGINA WEB	Los niños van revisando la página y viendo qué elementos de confiabilidad aparecen en ella. En particular tocan el tema de que tiene mucha información y que es poco comprensible. Deciden que no es confiable.
18. DISCUSIÓN DE LAS RAZONES POR LAS CUALES UNA PÁGINA WEB NO RESULTA CONFIABLE	Con apoyo de la facilitadora, los niños recuperan las razones de por qué la página no fue confiable
19. BÚSQUEDA DE UNA PÁGINA WEB PARA EL SUBTEMA “EL VIRUS DEL SIDA”	El equipo busca otra página, poniendo énfasis en buscar una página que sí sirva para apuntarla
20. REVISIÓN Y EVALUACIÓN LOS ELEMENTOS DE UNA PÁGINA WEB	El equipo y la facilitadora revisan los elementos de una nueva página
21. INDAGACIÓN ACERCA DE SI LA PÁGINA ES COMPRESIBLE PARA LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	Con el apoyo de la facilitadora, el equipo evalúa la información contenida en la página y llega a la conclusión de que es demasiado compleja para ellos
22. REVISIÓN Y EVALUACIÓN LOS ELEMENTOS DE UNA PÁGINA WEB	El equipo y la facilitadora revisan otra página y buscan los distintos indicadores de confiabilidad
23. INDAGACIÓN DEL AUTOR DE UNA PÁGINA WEB	El equipo y la facilitadora navegan la página en busca de su autor
24. DISCUSIÓN DE SI SE BUSCA INFORMACIÓN EN OTRA PÁGINA WEB A PARTIR DE INFORMACIÓN QUE APORTA LA ACTUAL	En la página aparece un texto que da a entender que la información no es del todo actual. Los alumnos y la facilitadora discuten si quedarse con esa página o buscar otra, tomando en cuenta dicha información y el hecho de que la página tiene un dibujo que al equipo le gustó mucho
25. CLARIFICACIÓN DEL SIGNIFICADO DE UN TÉRMINO EN UNA IMAGEN	Aparece un término por el cual R pregunta. R y E clarifican el término en conjunto. El equipo decide quedarse nada más con los dibujos que aparecen en la página.
26. DISCUSIÓN DEL SUBTEMA QUE SE VA A BUSCAR A CONTINUACIÓN	El equipo discute si van a continuar buscando páginas para el mismo subtema o buscan otro. Eligen buscar información para un nuevo subtema, "Prevención"

27. REVISIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE UNA PÁGINA WEB	El equipo revisa los elementos de una nueva página de manera general
28. REDACCIÓN DE LOS DATOS DE LA PÁGINA WEB	E escribe los datos de la página mientras los compañeros lo observan y lo apoyan
29. RECAPITULACIÓN DE LAS RAZONES POR LAS CUALES UNA PÁGINA WEB RESULTÓ SER CONFIABLE	Los miembros del equipo recuperan las razones de por qué la página sí fue confiable
30. DISCUSIÓN ACERCA DE SI ES PELIGROSO DONAR SANGRE	Al mismo tiempo en que se desarrolla la actividad de apuntar las razones de confiabilidad, se da un diálogo entre E y R, fomentado por la facilitadora, acerca de por qué no es peligroso donar sangre
31. DISCUSIÓN DE POR QUÉ UNA PÁGINA WEB ES PARA NIÑOS	El equipo discute si la página es para niños o no. Concluyen que, aunque no es para niños, los niños pueden comprenderla
32. CIERRE DE LA SESIÓN	El equipo guarda su trabajo no sin antes comentar la utilidad de hacerlo

La sesión se desarrolló de manera general alrededor de tres actividades principales. La primera actividad fue buscar una página web para obtener información de uno de los subtemas de la investigación de los alumnos, como podemos ver por ejemplo en los eventos 1, 8 y 16. La segunda actividad fue evaluar la confiabilidad de las distintas páginas utilizando los criterios previamente acordados. En los eventos 2 y 7 podemos ver ejemplos de esto, donde los niños revisan de manera general los elementos de una página desplegada. En los eventos 3, 10 y 21 podemos ver ejemplos de aspectos específicos de la confiabilidad que durante la sesión requirieron se indagados y discutidos de manera conjunta entre los miembros del equipo y la facilitadora. En el caso de los ejemplos, tenemos el autor, la fecha de elaboración, y si la página es comprensible para los niños, respectivamente. Por último, están los eventos relacionados con la redacción de la referencia de cada página. Ejemplos de estos eventos son el 4 y el 14.

En el desarrollo de la sesión, los elementos que promovieron la discusión entre los alumnos y la facilitadora fueron los referidos a los indicadores de confiabilidad. En varios momentos los niños discutieron si alguna de las páginas era confiable o no de manera general, así como las razones para conservarlas para un trabajo posterior. Ejemplos de este tipo de eventos son el 12, y el 18. Un punto que fomentó discusión durante la sesión fue la evaluación

de si la información de la página web era comprensible y pertinente para los miembros del equipo, cuestión que se planteó como la evaluación de si la página es o no es para niños. Esto se puede observar en los eventos 13, 21 y 31. Es importante hacer notar que algunas de estas discusiones fueron fomentadas directamente por la facilitadora, que pidió razones a los niños o los cuestionó en sus afirmaciones acerca de la confiabilidad de la página. Aun así, estas discusiones también fueron desarrolladas de manera independiente por los niños en respuesta a las dos últimas preguntas añadidas a la hoja de referencias. Ejemplos de esta situación son los eventos 5 y 17.

Por último, vale la pena hacer notar que la evaluación general de las páginas que realizaron los niños cuando apenas entraron a verlas se fue haciendo más compleja a lo largo de la sesión. El grado de revisión inicial por parte de los niños muestra cierto proceso de ordenamiento y aumento en complejidad en la primera parte de la sesión. En el evento 2 podemos ver como los niños van viendo la página y leyendo algunas partes de ésta. En el evento siguiente aparece la facilitadora, quien pone el énfasis en un elemento más específico: identificar el autor de la página. En el evento 9 los niños comienzan aplicando la misma estrategia hasta que la facilitadora les pide que especifiquen los criterios de confiabilidad que se están manejando para la actividad. En el evento 17 vemos cómo los niños evalúan los distintos aspectos de confiabilidad de una página sin participación alguna de la facilitadora. En este evento, la actividad ya no es aleatoria y desorganizada, sino que los niños utilizan de manera autónoma la herramienta principal de esta sesión, que son los criterios de confiabilidad. Posteriormente la facilitadora vuelve a participar de estas discusiones.

Para el análisis de esta sesión se eligieron 3 segmentos, los cuales se encuentran sombreados en la tabla anterior. En el primero podemos ver la actividad de búsqueda del autor de una página apoyado por la facilitadora. En el segundo encontramos a los niños discutiendo solos las razones de confiabilidad de una página elegida para contestar las preguntas al final de los datos de la referencia. En el tercero podemos ver, ya avanzada la sesión, la

discusión acerca de si una página es para niños o no, mediada por la facilitadora.

Segmento 4

Evento comunicativo: 3. Indagación del autor de una página web

Contexto específico: Los niños se encuentran buscando páginas para el subtema “Tratamiento del SIDA”. La página web que se encuentran revisando en el siguiente fragmento es la primera que apareció como resultado de la búsqueda. El primer turno del segmento a continuación refleja la revisión general de contenidos que están haciendo los niños. La facilitadora da comienzo al siguiente evento preguntando por uno de los indicadores de confiabilidad que se acordaron previamente, el autor.

Segmento 4.- Análisis de la sesión “Búsqueda en Internet”

48	R:	“Los que obtienen un resultado positivo prueba VIH deberían acudir inmediatamente a un médico con experiencia en el SIDA para someterse en exámenes de seguimiento y consulta médica. Si la prueba ha resultado positiva, deben derivarlo a inmediatamente a un médico. Si no es así, pida que lo haga. Por lo general el médico le pedirá una segunda prueba para confirmar el diag, el diagnóstico positivo”(leyendo desde la página de Internet a la que accedieron)							
49	X:	¿Cómo ven? ¿Si le entienden? (sentándose atrás del equipo)							
50	E:	Si (afirmando con la cabeza)							
3. INDAGACIÓN DEL AUTOR DE UNA PÁGINA WEB			IRF	A	B	C	D	E	
51	X:	¿Quién es el autor? Ya, ya, ¿ya analizaron?	I	A4		C6	D14		
52	E:	No	R						
53	X:	¿O quién publica esa página?	F/I					C6	
54	E:	Aaaah, {uno...	R						
55	R:	{está hasta abajo... está hasta abajo (dirigiéndose a K que se encuentra usando el mouse para navegar la página. R y E observan el monitor en silencio unos momentos)	R						
56	X:	¿Qué pista tienen para ver {quién publicó esa página?	F/I						E9
57	R:	{Aquí, ira (señala con el dedo unos datos que se encuentran al final de la página)	R						
58	K:	Aquí, ¿no? (Se queda un momento señalando un texto con el dedo y leyendo)	R						
59	E:	UNAIDS (leyendo en voz alta lo desde el texto que está señalando R)	R						D3
60	X:	A ver, ¿y que será eso?	F/I						
61	R:	Es una... (Dejando de ver el monitor y volteándose hacia X)	R						
62	E:	Un colegio, ¿no?	R						
63	X:	¿Una organización?	F/I					C6	
64	K:	Ajá	R						
65	X:	A ver, otra pista, vean la primera imagen, para ver que {*** (refiriéndose al logo que se encuentra al principio de la página)	F/I					C12	E9



66	E:	{Ay.. la primera (Se ve como K comienza a navegar hacia la parte superior de la página)	R					
67	R:	¡Mira! (Hace una tentativa de sacar los dedos de Karla del mouse pero se arrepiente y regresa a señalar la imagen que le había llamado la atención) Aquí, hay medicinas (dirigiéndose a X)	R					
68	X:	¿Y eso qué tiene que ver?	F/I	B4				
69	R:	{Es el tratamiento	R					
70	K:	{Es el tratamiento	R					
71	X:	Muy bien	F					
72	E:	Con pastillas (se ríe)(K llega al inicio de la página)	F					
73	R:	Ah... otra porque aquí está el SIDA en el mundo (señala el moño rojo que aparece en la página y voltea a ver a X brevemente)	R/I					
								
76	X:	Y que la, y que, ¿y por qué vendrá atrás de? ¿Qué está atrás de la *** del SIDA?	F/I		C12			
77	R:	{El mundo.... El mundo	R					
78	K:	El mundo	R					
79	X:	Ese árbol seguro lo conocen	F/I		C12			
80	K:	No, ese es uuun si, {es un símbolo	R					
81	R:	{Es un símbolo	R					
82	X:	¿De qué?	F/I					
83	E:	De Naciones Unidas, ¿no?	R					
84	X:	Exacto. Entonces, ¿la página como de dónde será?	F/I		C12			
85	E:	{¿De las Naciones Unidas?	R					
86	K:	{¿De las Naciones Unidas?	R					
87	R:	¿De la ONU?	R					
88	X:	Exaaacto, muy bien. (Se quedan un momento en silencio viendo el monitor)	F					
89	R:	¡Ay! (volteando a ver a E)	I					
90	E:	{Yo nada más dije "¿De las Naciones Unidas?"	R					
91	X:	{Entonces com, com, ¿qué deciden?	I					
92	R:	Si es confiable	R					
93	E:	Si es confiable	R					
94	X:	A ver, entonces ahora si vamos a llenar ** (se aleja y ya no se escucha bien)	F					

Análisis global

Aquí podemos ver un proceso de apoyo bastante guiado por parte de la facilitadora. Los niños deben averiguar quién es el autor de una página como uno de los criterios de confiabilidad discutidos previamente en el salón de clases. El autor de la página no es una persona en particular, sino una organización, en este caso la ONU. Aunque el logo aparece en la página principal, los niños no tienen experiencia con esa actividad y no es evidente la relación de dicho logo con la autoría de una página. La facilitadora comienza llevando la atención a un punto específico de la actividad: averiguar el autor. Primero los niños intentan un recurso que ya conocen: buscar en la parte inferior de la página (turno 55). Efectivamente ahí dice el nombre de la organización. De manera específica, UNAIDS es una asociación parte de la ONU encargada de movilizar recursos para prevenir y tratar el SIDA a nivel mundial. La facilitadora explora si por sí mismo ese nombre tiene un referente claro para los niños (turno 60). Ya que no es así, el apoyo continúa con la facilitadora dando claves para que lo averigüen a través de la imagen del inicio. Es R quien vuelve a señalar el logo de la ONU, pues lo reconoce como una de las imágenes que discutieron en la sesión de “Mapa mental” al momento de elegir el subtema “SIDA en el mundo”. La facilitadora comienza a poner la atención en puntos clave de la imagen como se puede ver en los turnos 76 y 79. Por fin, a partir de este apoyo, los niños dan con la organización de la cual es el símbolo y por lo tanto comprenden que la información de la página es confiable. En este proceso, los niños ejecutan con el apoyo de la facilitadora una forma nueva de averiguar la autoría de una página web, ya que el recurso con el que ellos contaban no dio resultados.

Análisis específico

En este segmento tenemos tres secuencias de IRF en espiral. El inicio de la segunda secuencia es un poco ambiguo, pues en ese turno (73) R está dando seguimiento al cuestionamiento de la facilitadora de cuáles podrían ser las pistas para averiguar el autor de la página aunque esté al mismo tiempo dando inicio al diálogo alrededor del nuevo elemento que es el logo del SIDA y el de la ONU. Como se puede ver, en este segmento toda la *retroalimentación* está dada por la facilitadora, excepto el turno 72 que en el aspecto de contenido es

una broma de parte del alumno. Asimismo, la gran mayoría de los *inicios* como apertura de una nueva discusión o como forma de dar continuidad a la que se encuentra en curso, están dados por ella. Las excepciones son el turno 73 y el turno 89. Este último turno no llega al grado de comentario como tal, es una exclamación que forma parte de un breve intercambio entre R y E acerca de que ubicaron correctamente el nombre de la institución a la que corresponde el símbolo en el monitor. En este sentido, podemos ver que en este segmento la facilitadora juega un rol central para llevar adelante la actividad. La totalidad de las respuestas están dadas por los alumnos.

Para la dimensión de *Colectividad* se encontró que el elemento principal fue la estrategia reflejada en la categoría A4, donde la facilitadora permanece e insiste en un mismo tema: tratar de averiguar quién publica la página web para saber si esta es confiable o no.

En la dimensión de *Reciprocidad*, sólo se encontró el ejemplo del turno 68, donde la facilitadora invita a R a que explique cuál es la relación entre una imagen que llamó su atención y el tema que se encuentran investigando, que es el de tratamiento.

La dimensión de *Apoyo* fue donde se pudieron identificar de manera clara varios ejemplos, en particular de C6 y C12. La clasificación C6 se situó en los dos turnos de la facilitadora al inicio del evento comunicativo. En este punto, la actividad se encuentra realizándose de manera que los alumnos revisan de manera aleatoria algunos elementos de la página en cuanto a su contenido. La facilitadora reduce los grados de libertad haciendo preguntas que enfocan la atención de los niños en el criterio de confiabilidad referente a la autoría. A partir de ahí, apoya el proceso dando pistas para que el equipo pueda averiguarlo, sin dar la respuesta en ningún momento. Ejemplos de esta estrategia podemos verlos en los turnos 65, el 76 y el 79.

En la dimensión *Acumulativa*, se encontró que el proceso llevado a cabo por la facilitadora se clasifica como D14, pues las claves que está aportando son para que los niños puedan ligar la información que tienen enfrente (una imagen) con

lo que conocen de ella ya sea por lo que se platicó en sesiones anteriores, o por conocimientos previos que podrían tener otras fuentes. Este trabajo lleva finalmente a que los niños ligen el logo a la ONU. Sólo cabe añadir que es en el turno 60 donde la facilitadora trata de averiguar qué tanto comprenden los alumnos el significado de “UNAIDS” (D3) y que posteriormente la llevan a dar la respuesta correcta en forma de pregunta ya que los niños no lo tienen muy claro.

Para finalizar, en la dimensión *Propositiva*, se identificaron dos ejemplos de la categoría E9, donde la facilitadora estaría proponiendo una forma de resolver el problema al que se enfrentan los alumnos. En este sentido, los invita a buscar pistas que les permitan averiguar quién es el autor de la página.

Segmento 5

Evento comunicativo: 5. Discusión y redacción de las razones de confiabilidad de una página web

Contexto específico: En el evento anterior, los niños han llenado un formato con los datos de una página web de la ONU que eligieron como confiable. Ahora les toca redactar las razones de por qué decidieron que la página efectivamente fue confiable. Este segmento comienza con R y E afirmando que la página es confiable.

Segmento 5.- Análisis de la sesión “Búsqueda en Internet”

5. DISCUSIÓN Y REDACCIÓN DE LAS RAZONES DE CONFIABILIDAD DE UNA PÁGINA WEB			IRF	A	B	C	D	E
159	R:	[Es confiable	I	A12				
160	E:	[Es confiable... ¿Por qué? (<i>leyendo desde el formato que va llenando</i>)	R/I		B7			
161	R:	Porque trae información de la que buscamos, {¿no? (<i>R se gira por completo a ver a K y asiente con la cabeza mientras le habla. E también la mira</i>)	R		B9			
162	K:	{Sobre el tema que buscamos (<i>asintiendo hacia R</i>)	R					
163	E:	Trae información variada, ¿no?	R					
164	K:	Porque... es de un instituto o una organización	R					
165	E:	(<i>Va comenzar a escribir y luego se detiene</i>) No pero no solamente. A ver, ¿qué es **? (<i>R acomoda el micrófono con la mano y no se puede escuchar la última parte de la pregunta de E</i>)	F/I					E10
166	K:	¿Eh?	R					
167	E:	De allá, de lo confiable (<i>señalando en dirección contraria a donde está la computadora</i>)(<i>Los tres voltean. En la pared se encuentran los criterios de confiabilidad discutidos previamente en clase</i>)	F/I				C16	D15
168	R:	{Autor o con, insti..tución... Bibliografía (<i>leyendo en voz alta los criterios</i>)	R					
169	K:	{Autor, * una institución, *** El año, tiene imágenes, y que es, son para niños (<i>leyendo en voz alta los criterios y luego enlistándolos como características que hacen que la página que eligieron sea confiable</i>)	R					
170	R:	Pa niños	R					
171	E:	No es para niños	R					
172	R:	Si es para niños porque {nos puede informar	F			B9		
173	E:	{Ah bueno	F			B25		
174	K:	{Y trae imágenes	F					
175	E:	{Uno, ¿cuál es? Tiene unaaa, tiene.. (<i>intentando formular lo que va a escribir. Mira a R</i>)	F/I					
176	R:	Tiene institución (<i>E se acerca al papel para escribir. K toma el mouse</i>)	R					
177	E:	Se escribió por una institu (<i>se traba un poco</i>) Se escribió por una institución, ¿no? (<i>sugiriendo lo que va a escribir a continuación</i>)	F/I		B25		E12	
178	R:	Tiene una institución	R					

179	E:	Ah bueno (<i>Esperan un momento en silencio mientras E escribe. K hace un ruidito con la boca y R le sonríe</i>)	F				
180	R:	Como le haces (<i>imita el ruidito y luego voltea a la hoja donde escribió E</i>) Una institución... (<i>lee lo que acaba de leer E y luego vuelve a mirar los criterios que se encuentran en la pared</i>)	R				
181	E:	(<i>E voltea rápido a la pared donde está la información y luego vuelve al papel</i>) Dos	I				
182	R:	El año	R				
183	K:	El año en que se elaboró (<i>proponiendo la forma de redactarlo</i>)	R				E12
184	R:	En que se {publicó (<i>proponiendo una forma alternativa de redactarlo</i>)	F				
185	E:	{Tiene el año (<i>dice en voz alta mientras comienza a escribir</i>)	R				
186	R:	El año en que se publicó (<i>dirigiéndose a E y diciéndole cómo escribirlo. Se acerca a E mientras dice esto y mira el papel donde escribe</i>)	R				
187	K:	{Más bien es..	F				
188	E:	{Aaah (<i>toma la goma y borra</i>) Ele a�, tiene ele año (<i>comunicándole a R un error que cometió al escribir y riéndose al respecto</i>)	R				
189	R:	Ele año (<i>se ríe también</i>) El regaño (<i>Esperan un momento en silencio mientras E escribe. K toma el mouse y empieza a hacer algo</i>) (<i>Se acerca de nuevo a la hoja y lee</i>) Se... se... escribió y...SE PUBLICÓ (<i>Lee en voz alta lo que escribió E y lo corrige diciéndole que ponga 'se publicó' en lugar de 'se escribió'</i>)	R		B25		E12
190	E:	Ah bueno (<i>borra lo que había escrito y escribe la corrección</i>)	F				

Análisis global

Este ejemplo gira totalmente alrededor de la discusión entre pares y en él podemos encontrar muchos indicadores de uso autónomo de formas de interacción dialógica. Ya al principio del segmento, turno 160, E está pidiendo a sus compañeros la argumentación para la afirmación de que la página web es confiable. Los tres comienzan a decir argumentos que se les van ocurriendo, que si bien son correctos carecen de orden. Es entonces cuando E, de manera espontánea en los turnos 165 y 167 dirige la atención de todos a uno de los artefactos de la comunidad: la lista que se encuentra en la pared de indicadores de confiabilidad. Los tres miembros del equipo lo leen y a partir de ello estructuran la actividad de manera más compleja y ordenada, discutiendo cada uno de los puntos de por qué la página es confiable. En este caso se podría decir que los alumnos invocaron la voz del adulto pero no como un individuo específico, sino como una comunidad con recursos compartidos para resolver las actividades. A partir del turno 168 se puede ver a los niños revisando cada uno de los puntos. En los turnos 169 – 173 se observa una pequeña discusión alrededor de por qué la página es para niños o no, con argumentos de parte de R y un cambio de posición de E, lo cual nuevamente

implica una identidad en el diálogo (Wegerif, 2007). También aparecen de manera intercalada procesos de escritura colaborativa. En los turnos 176 – 179 se observa a E y a R elaborando en conjunto la frase referente a la institución a través del uso del lenguaje oral antes de escribirlo. Podemos ver un nivel de discusión bastante complejo en este aspecto, en gran parte permitido por la mediación del artefacto.

Análisis específico

El habla entre pares sin la compañía de un adulto adquiere cualidades distintas. Si bien la estructura IRF es similar, existen varios turnos que sólo cumplen una función en caso de R y F. Todos los elementos de la estructura están presentes. Hasta el momento, la participación de la facilitadora ha mostrado una gran cantidad de turnos donde una respuesta o una retroalimentación son a la vez una pregunta o una invitación a que el alumno continúe desarrollando una idea.

Nuevamente encontramos el factor de *Colectividad* referido a que todos los participantes se encuentran involucrados en la consecución de la tarea, si bien esta categoría existe como tal en el instrumento sólo incluyendo al facilitador o docente. En cambio la categoría A12 es un buen descriptor para todo el segmento, pues en la primera parte los niños buscan un acuerdo acerca de las razones que hacen confiable a la página, y en la segunda parte acerca de cómo redactar las respuestas. La categoría A13 referente a que los niños contribuyen de manera proactiva a la actividad, no resulta suficientemente clara para este caso en particular. Dentro de los segmentos que actualmente se encuentran en proceso de análisis en el Laboratorio de Cognición y Comunicación hay ejemplos de que, cuando los niños se quedan sin el facilitador, no saben cómo continuar la actividad y se quedan callados, pasan a otro tema de conversación o vuelven a llamarlo para obtener su apoyo. En este sentido, el segmento podría comprenderse en que los niños pueden participar con cierto nivel de autonomía. Aun así, no es claro si esta categoría podría describir este proceso o más bien se refiere a que los niños se comportan proactivos aún en la presencia del experto.

Una posible forma de evaluar la calidad de los acuerdos tomados por los niños está dada por la dimensión de *Reciprocidad*. En el turno 160 se puede ver que E pide argumentos para la aseveración de que la página es confiable. Esta pregunta constituye un elemento básico de las formas de comunicación efectivas, y en este caso surge mediada por el artefacto del formato que tienen que llenar. El formato cumple aquí la misma función que la facilitadora en otros momentos. Esta pregunta tiene como resultado cuatro turnos de argumentos por parte de todo el equipo. Los primeros argumentos (turnos 161 - 164) no son parte de los criterios acordados previamente y no resultan suficientes, debido a que una página puede traer información acerca de un tema sin que esta sea veraz. En el turno 164 K retoma las conclusiones a las que se llegó en el evento anterior, con respecto a que la página fue publicada por una institución. Estos argumentos sólo se enumeran en un orden más bien aleatorio. Es en el turno 167 que E lleva a retomar los criterios de confiabilidad que se encuentran escritos en la pared en una lista que se torna un artefacto mediador de la actividad. Todos los miembros del equipo leen los criterios y en los siguientes turnos se observa cómo la resolución de la tarea se organiza. A partir de ello, los alumnos van enumerando las razones de confiabilidad. En los turnos 170 – 173 hay una breve discusión donde R da un argumento en el turno 172 con respecto a por qué la página es para niños. Para finalizar, aparecieron dos segmentos donde uno de los estudiantes cambia su posición inicial y acepta la del compañero (turnos 173 y 190).

En las dimensiones de *Apoyo* y *Acumulativa* se clasificó el mismo segmento (turnos 167 – 169), que es el momento en que los alumnos retoman para su actividad el instrumento mediador y a partir de él organizan de forma diferente la actividad. En este segmento suceden dos cosas a la vez. La clasificación C16 en el instrumento hace referencia a que “el alumno invoca la voz del maestro”. En este caso la facilitadora no está presente con los alumnos, pero se refleja un aspecto fundamental: La facilitadora no sólo tiene una relevancia en la actividad como individuo que acompaña a los estudiantes, sino como alguien que utiliza los conocimientos y herramientas específicos de una comunidad del aprendizaje, en este caso, ***Aprendiendo Juntos***. Estas herramientas implican una cognición distribuida entre agentes y artefactos, y

por lo tanto pueden ser utilizadas desde distintos espacios. Es en ese sentido que la categoría es pertinente en este caso. A la vez, los alumnos están ligando la actividad actual con conocimientos previamente discutidos y reflexionados en el salón de clase en conjunto con la facilitadora, y de ello se apoyan para resolver el problema al que se enfrentan.

Por último, la dimensión *Propositiva* se encontró en el proceso de escritura colaborativa que desarrollan los estudiantes en la segunda parte del segmento. Como propuestas de cursos de soluciones al problema que se está trabajando, E y R proponen distintas formas de redactar las respuestas que previamente decidieron. En específico se clasificaron los turnos 177 – 178, 183 – 186, y 189. Esto fue clasificado como E12. Por último, el uso del artefacto donde se encuentran los criterios de confiabilidad de una página web se considera la propuesta por parte de E de un curso de acción, un procedimiento para resolver el problema al que se están enfrentando y, por lo tanto, fue clasificado como E10.

Segmento 6

Evento comunicativo: 30. Discusión de por qué una página web es para niños

Contexto específico: Los niños han comenzado a buscar páginas para el subtema de “Prevención del SIDA”. La primera página que revisaron resultó ser confiable. Previamente a este evento comunicativo, han enumerado las distintas razones por las cuales la página fue confiable. En el segmento que se puede ver a continuación, los niños acaban de poner la razón número cuatro de confiabilidad: que la página tiene referencias y afirmando que la quinta razón es que la página es para niños. Es en ese punto donde la facilitadora les pide que argumenten esa última afirmación.

Segmento 6.- Análisis de la sesión “Búsqueda en Internet”

808	E:	Cuatro referencias (<i>lo dice en voz alta como para los otros y luego vuelve a ir diciendo en voz baja lo que escribe</i>)							
809	K:	Aaaay, casi se me cae {mi peluca							
810	E:	{¿Ya?							
811	R:	Y es, y es para niños, ¿no?							
31. DISCUSIÓN DE POR QUÉ UNA PÁGINA WEB ES PARA NIÑOS			IRF	A	B	C	D	E	
812	K:	Cinco (<i>E va a ponerse a escribir</i>)	I	A4					
813	X:	{Por qué? Explíqueme ahí porque (<i>E se retira de la hoja donde iba a empezar a escribir</i>)	F/I			B6			
814	K:	Porque...	R						
815	R:	Porque...	R						
816	K:	Porque te lo explica muy bien (<i>se ríe un poco</i>)	R			B9			
817	E:	Te lo ex..... Mmmm (<i>iba a repetir lo que dijo K pero luego duda</i>)	F						
818	K:	{¿Si? {¿Ya me salgo?	F/I						
819	E:	{Mejor otra de cinco para niños (<i>mueve la mano en un gesto que se puede interpretar como “Regular” o “Más o menos”</i>)	F/I						
820	R:	Es para niños, porque... (<i>se dirige a E</i>)	R						
821	K:	No, no es para niños	F						
822	R:	Bueno... casi	F						
823	K:	Casi... mira (<i>mostrándole algo en la pantalla a R</i>)	F/I		B17				
824	X:	{Cómo lo podríamos describir eso? (<i>E lee en voz baja lo que tiene ya apuntado en la hoja</i>)	F/I	A12		A3		D4	E9
825	R:	{Es para cualquier persona? (<i>contestándole a X sin voltearla a ver, mientras mira en el monitor lo que le muestra K</i>)	R/I						E12
826	K:	(<i>Dirigiéndose en voz baja a R</i>) Aquí	R						
827	R:	Ah no, esa no (<i>contestándole a K</i>)	R						
828	K:	{No es para niños (<i>Este breve episodio no queda muy claro. Parece que K le enseña a R alguna página o elemento que demuestra que la página que eligieron no es para niños</i>)	R		B25				
829	X:	{Pero ¿por qué ustedes la pueden leer? O sea, ¿la información cómo está?	F/I		B6				
830	E:	{Bien redactada? (<i>volteando a ver a X</i>)	R/I				C12		
831	X:	(<i>Afirma con la cabeza</i>) Le entienden, ¿no?	F/I						

832	R:	{Si	R				
833	K:	{Si	R				
834	R:	{Eso... parece de esqueleto (refiriéndose a algo que aparece en el monitor y que él señala. En este punto hay una conversación paralela entre R y K por un lado, quienes observan una página en el monitor, y E y K por el otro, quienes terminan de clarificar el punto que se estaba discutiendo acerca de si la página es para niños o no)	I				
835	E:	{¿Entonces sí es para niños? (dirigiéndose a K)	F/I				
836	X:	O para, para gente que no, {que a lo mejor no conoce tanto del tema	R	B23		D8	
837	K:	{Sus dientes todos gachos	R				
838	E:	Se entiende para los niños (enunciando lo que piensa escribir. K y R lo voltean a ver)	R			D19	E12
839	X:	Mjm (X afirma con la cabeza. E se pone a escribir)	F				

Análisis global

Este segmento es interesante porque implica una discusión alrededor del mismo criterio que en el segmento anterior: por qué la página es para niños, pero esta vez mediada directamente por la facilitadora. En primer lugar los niños están a punto de pasar a la siguiente pregunta saltándose esta parte de la argumentación, cosa que la facilitadora impide como se puede ver en el turno 813. En los siguientes turnos, los niños parecen encontrar dificultad para dar argumentos claros. En este punto valdría la pena cuestionarse si el tipo de respuesta que toman como buena depende de la presencia o ausencia de la facilitadora, manejando de distinta manera las herramientas entre pares y con respecto al experto. En los turnos 819 – 823 se puede ver cómo existe un desacuerdo entre los niños con respecto a este punto, o al menos dudas. Al parecer la página no está diseñada expresamente para los niños, sino simplemente para público lego y eso permite que ellos también la comprendan. Describir este punto se torna complicado, pues no cae completamente en ninguno de los polos posibles de respuesta. En los turnos 820 – 828 se puede ver como la discusión se divide un poco, pues K le muestra algo en la pantalla a R para apoyar el punto de que la página que se encuentran evaluando no es para niños. Esta es una especie de habla exploratoria a un nivel implícito, pues K apoya su afirmación con un argumento que no es de tipo oral. La facilitadora continúa apoyando el proceso de reflexión con preguntas y sin dar la respuesta como vemos en el turno 824 o en el turno 829, donde no suelta la discusión aunque K ya haya dado un veredicto en el turno anterior. Con la pregunta que realiza en éste último turno trata de seguir construyendo a partir de la

conclusión de K, pone énfasis en el punto particular de que la información es comprensible, que es en realidad el indicador definido en el artefacto. El final de la discusión se desarrolla entre E y la facilitadora, pues los otros niños se encuentran viendo algo en el monitor. En el turno 338 podemos ver como E hace una síntesis de toda la discusión y con ello llama la atención de sus compañeros.

Análisis específico

En este segmento se encontró una sola secuencia de IRF en espiral. Los tres elementos de la estructura son ejecutados tanto por la facilitadora como por los alumnos de manera distribuida. Para la dimensión *Colectiva*, se encontró nuevamente la estrategia de *extensión* por parte de la facilitadora, haciendo preguntas y comentarios que permanecen en el mismo tema a lo largo del segmento. En los turnos 820 – 828 la conversación se complejiza, pues K y R sostienen una discusión aparte del diálogo que se está dando a nivel del equipo con la facilitadora. Esta inicia cuando R afirma que la página web es para niños y K le contesta que no es para niños. El resto de la discusión se desarrolla con elementos implícitos, pues los argumentos de K se encuentran en lo que ella le muestra a R en la computadora. Este segmento se clasifica como A12, pues muestra un proceso donde los estudiantes buscan llegar a un consenso alrededor de un tema.

En la dimensión de *Reciprocidad* se encontró como primer acto comunicativo el turno 813, donde la facilitadora pide a los alumnos que expongan los argumentos de por qué la página es para niños, cosa que les resulta complicado. K da un primer argumento en el turno 816 (B9), pero no resulta convincente y E sugiere que mejor busquen otro argumento. Resulta interesante que una afirmación que iba a aceptarse y darse por supuesta, deriva en la discusión que se puede ver a continuación entre R y K. La alumna K, quien dio el primer argumento a favor, ahora se pronuncia en contra y muestra un elemento en la computadora para apoyar su idea, convenciendo con ello a R, proceso que se observa de manera más clara en los turnos 827 y 828 y que se clasifican como B25. En este punto se llega al acuerdo de que la página no es para niños. En el turno 829 la facilitadora insiste en el punto,

pidiendo un argumento de por qué el equipo sí puede leer la información de la página. La clasificación de esta intervención va acompañada con una en la dimensión de *Apoyo* (C12) que se extiende hasta el turno 813. Esto refleja que si bien la facilitadora está formalmente preguntando por un argumento, sus preguntas constituyen claves para ayudar a los estudiantes a encontrar las razones de por qué la página les resulta útil y confiable, aunque no sea para niños como tal. El último acto comunicativo de esta dimensión está en el turno 836. Previamente E pregunta por la solución a la cuestión desde la perspectiva de si la página es o no para niños, y la facilitadora responde con una manera alternativa de comprender el problema, lo cual se clasificó como el acto de explorar diversidad de perspectivas (B23). En cuanto a la dimensión de *Apoyo*, no se clasificó más que el turno ya mencionado.

En la misma dimensión *Acumulativa*, se encontró nuevamente el turno 836 que en la dimensión *Recíproca* había sido clasificada como B23, reflejando que la facilitadora aporta una segunda alternativa a la discusión. Este mismo turno cumple una función de retroalimentación donde la facilitadora aporta información a partir de la cual los niños pueden elaborar una conclusión. Esta se expresa en el turno 838, donde E integra las distintas ideas que se han venido discutiendo en una sola frase. En ella conviven las ideas de que la página no está diseñada particularmente para los niños, pero los niños pueden comprender la información que ahí se expone. Este proceso se clasifica como D19.

En la dimensión *Propositiva*, se clasificaron los turnos 825 y 838 como E12, en el sentido de que R y E respectivamente hacen propuestas concretas para solucionar el problema de explicar porque la página es confiable en términos del público a la cual está dirigida.

En el turno 824, los niños comienzan a enfrentarse con la dificultad de evaluar una página que les resulta comprensible y confiable pero que no tienen las características de una página para niños. En lugar de insistir en que los niños respondan de manera correcta si la página es o no para niños, la facilitadora vuelve a encauzar el esfuerzo de los estudiantes a una variante de la misma

actividad: describir lo que están observando. Esa descripción, de principio, es libre. En el turno siguiente R expone una buena intuición inicial, si bien el proceso de resolver el problema se toma todavía varios turnos. En la dimensión *Propositiva*, se clasificó E9 debido a que la facilitadora sugiere un curso de acción para resolver el problema, que en este caso es pensar en la forma en que se podría describir la página web. A la vez, este mismo turno fue clasificado como D4 en la dimensión *Acumulativa*, por ser una pregunta abierta que no requiere que los niños contesten con un elemento puntual y único, sino que expresen distintas ideas y posibilidades para abordar la cuestión. Por último, la forma en que se plantea la pregunta invita a todos los participantes a involucrarse en la resolución del problema al que se están enfrentando, función que se clasifica dentro de la dimensión *Colectiva* como A3. En este sentido, esta intervención por parte de la facilitadora es compleja, debido a que piensa en voz alta un camino alternativo para resolver el problema al cual los niños se están enfrentando. Este camino no insinúa una respuesta correcta, sino un cambio de perspectiva.

Análisis de sesión: Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH)

El diseño para la tercera sesión de análisis corresponde a la onceava sesión del “Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos” (HTI). En esta sesión comenzó a trabajarse ya directamente con habilidades de lectoescritura. La preocupación del programa **Aprendiendo Juntos** giró alrededor de que en la educación básica se ha dado un énfasis primordial al aprendizaje del código alfabético que, si bien es indispensable para comprender las palabras que componen el texto, no es suficiente para comprender el significado del mensaje que se encuentra en él. Esta comprensión implica estrategias de comprensión y producción de textos: por un lado sintetizando la información del texto obteniendo las ideas más relevantes del mismo, y detectando como están organizadas dichas ideas y como se relacionan entre sí. Estas estrategias no se desarrollan de manera autónoma, sino que requieren ser enseñadas. La consecuencia de no hacerlo suele ser que la mayoría de las veces, al momento de resumir un texto, los alumnos lo copian sin comprender el significado, cuando es parte de los objetivos curriculares del grado que los alumnos sean capaces de utilizar distintos tipos de textos para sus propios objetivos y necesidades específicas. Tomando esto como contexto, los objetivos específicos de esta sesión fueron:

- Que los alumnos recuerden las estrategias de supresión, generalización y construcción para sintetizar información
- Que los alumnos apliquen dichas estrategias para sintetizar información de textos relacionados con su tema de investigación

Como material para esta sesión, los niños elaboraron con apoyo de la profesora y los facilitadores dos carteles en el salón de clases. El primero con una lista de palabras denominadas *clave* para unir las ideas y dar coherencia a los resúmenes, donde encontramos además de la conjunción “y”. El contenido de dicho cartel fue el siguiente:

Cuadro 3.- *Palabras clave para redactar un resumen*

Palabras clave
También...
Además...
y...
Al inicio...
Finalmente...

Además, en el aula regular se trabajó con textos para ejemplificar el uso de las estrategias de resumen. Uno de estos textos se puede ver en el Apéndice 2. Por otra lado, como parte del programa **Aprendiendo Juntos** se trabajaron, además, distintas estructuras textuales. En el caso de esta sesión en particular, se buscó que los niños pusieran en práctica elementos para elaborar un texto con una estructura textual de colección. En este tipo de textos las ideas de un tema específico se organizan a partir de:

- Asociación: Por ejemplo, hablar de las características de algún tema
- Enumeración o seriación: Por ejemplo, tratar sobre etapas, procesos o procedimientos
- Categorías o clases: Por ejemplo, hablar sobre conceptos generales y sus derivados.

Así como en el caso de las palabras clave, los niños elaboraron en el salón de clase un cartel con ejemplos de elementos clave del texto de colección, cuyo contenido fue el siguiente:

Cuadro 4.- Palabras clave para la estructura textual “texto de colección”

Texto de colección
En primer lugar...
En segundo...
Una clase de...
El primer tipo...
Uno de los grupos es...
Por último...

Además de estos artefactos, a cada triada se le proporcionó un texto en versión electrónica e impresa con información sobre su tema de investigación. Para el texto que esta triada utilizó en esta sesión ver el Apéndice 3. Por último, el trabajo de resumen fue mediado por un diagrama intermedio donde los niños organizaron las ideas principales del texto original para después elaborar el resumen en su versión final. Se muestra este esquema a continuación:

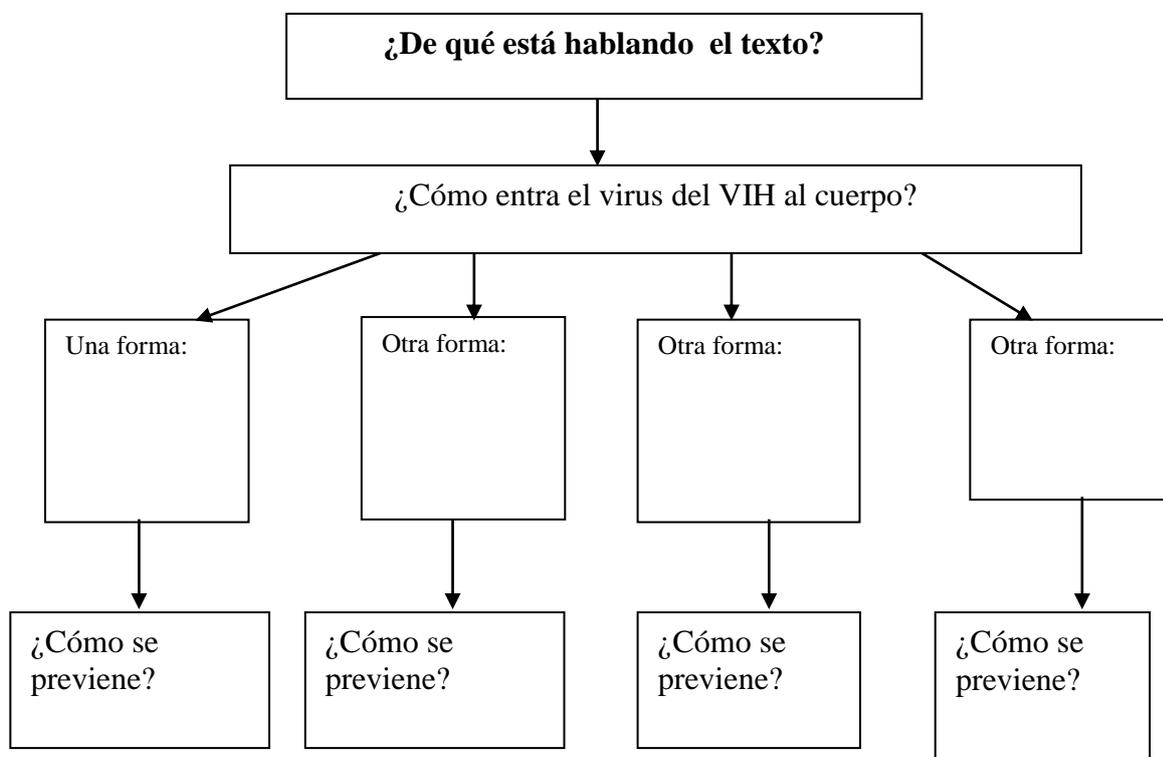


Figura 8.- Esquema intermedio entre el texto original y el cuadro de resumen para la sesión “Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH)”

Por otra parte, los facilitadores tuvieron recomendaciones explícitas para promover en los alumnos el compartir puntos de vista para llegar a acuerdos antes de escribir las ideas principales, además de estarles recordando las estrategias para trabajar en equipo. La naturaleza de esta actividad resulta difícil de definir, pues si bien sí existen ideas principales definidas en el texto original con el cual los niños trabajaron, su recuperación y redacción para el resumen es un proceso abierto y creativo. En el Apéndice 4 se puede encontrar el producto final de esta sesión elaborado por los niños.

A continuación se presenta el resumen de los eventos comunicativos encontrados para el análisis de esta sesión.

Situación comunicativa: Elaborar un resumen a partir de un texto

Los 30 eventos comunicativos que fueron identificados con el objetivo de tener una visión general del desarrollo de la sesión se resumen en la Tabla 13, que se muestra a continuación. Los eventos sombreados son aquellos que fueron seleccionados para ser analizados con el *Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*.

Tabla 3.- Eventos comunicativos de la sesión "Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH)" y descripción de cada uno.

Evento	Descripción
1. BÚSQUEDA E IDENTIFICACIÓN DEL ARCHIVO "CONTAGIO Y PREVENCIÓN"	Los niños buscan el archivo donde se encuentra la información que encontraron titulada como "Contagio y Prevención del SIDA"
2. RECUERDO DEL PROCEDIMIENTO PARA ELABORAR RESÚMENES	Antes de que los niños comiencen a leer, la facilitadora los lleva a recordar los distintos pasos para elaborar un resumen a partir del cartel que está en la pared y que los enumera
3. LECTURA DE TÍTULOS Y SUBTÍTULOS DEL TEXTO "CONTAGIO Y PREVENCIÓN DEL SIDA"	Los niños leen los títulos y los subtítulos del texto de "Contagio y Prevención del SIDA"
4. LECTURA DEL TEXTO "CONTAGIO Y PREVENCIÓN DEL SIDA"	Los niños leen el texto de "Contagio y Prevención del SIDA" por turnos y en voz alta
5. EXPLICACIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO "CONTAGIO Y PREVENCIÓN DEL SIDA"	Cada uno de los niños le cuenta al resto del equipo el contenido de la parte que le tocó leer
6. REDACCIÓN DEL TÍTULO DEL ESQUEMA "CONTAGIO Y PREVENCIÓN"	Los niños comienzan a llenar el esquema previo al resumen. Responden a la pregunta de "¿De qué se trató?" recuperando el título del texto

7. DISCUSIÓN ACERCA DE FORMAS DE TRANSMISIÓN DEL VIH (RELACIONES SEXUALES, MADRE - HIJO Y AGUJAS)	Los niños van a contestar la pregunta del esquema "¿Cómo entra el virus en el cuerpo?" Frente al comentario de uno de ellos de que entra "por leche materna", la facilitadora guía una reflexión para que los niños clarifiquen cómo se transmite el VIH de madre a hijo durante el embarazo
8. REDACCIÓN DE LA FORMAS DE TRANSMISIÓN DEL VIH A TRAVÉS DE INYECCIONES	Los niños redactan la forma de transmisión del VIH entre madre e hijo durante el embarazo, y la forma de transmisión que titulan "inyecciones"
9. CLARIFICACIÓN Y REDACCIÓN DE LA FORMA DE TRANSMISIÓN DE VIH POR INYECCIONES	La facilitadora sugiere al equipo que en lugar de poner "inyecciones" redacten una oración para esa forma de transmisión. Al intentar hacerlo, surge la necesidad de aclarar esa forma de transmisión. Después de discutirlo deciden hablar del uso de jeringas previamente utilizadas por personas con VIH
10. DISCUSIÓN Y REDACCIÓN DE LA FORMA DE TRANSMISIÓN DE VIH POR DONACIÓN DE SANGRE INFECTADA	Se discute y redacta la forma de transmisión relacionada con la transfusión de sangre donada por una persona enferma de VIH
11. CORRECCIÓN DEL FORMATO DEL TEXTO REDACTADO ANTERIORMENTE	Los niños corrigen el formato del texto que acaban de redactar con respecto a la forma de transmisión relacionada con la transfusión de sangre donada por una persona enferma de VIH
12. REDACCIÓN DE LA FORMA DE TRANSMISIÓN DEL VIH DE MADRE A HIJO DURANTE EL EMBARAZO	Los niños redactan en el esquema la forma de transmisión madre - hijo durante el embarazo
13. EXPANSIÓN DE LA FORMA DE TRANSMISIÓN DEL VIH A TRAVÉS DE RELACIONES SEXUALES	Los niños van a pasar a redactar las formas de prevención para cada una de las formas de transmisión. Antes de eso, la facilitadora les hace notar que la forma de transmisión relacionada con las relaciones sexuales no está tan desarrollada como las otras formas. Los niños desarrollan esa forma de transmisión.
14. DISCUSIÓN Y REDACCIÓN DE LA FORMA DE PREVENCIÓN DEL VIH QUE IMPLICA ESTAR INFORMADO DE SI LA PAREJA HA TENIDO RELACIONES SEXUALES CON OTRA PERSONA INFECTADA	Los niños discuten con la facilitadora las formas de prevención para la transmisión de VIH por relaciones sexuales y luego las redactan. Las formas discutidas son: usando condón y estando informado de si tu pareja tuvo relaciones con otra persona que estuviera a su vez infectada
15. DISCUSIÓN Y REDACCIÓN DE ESTAR INFORMADOS COMO FORMA DE PREVENCIÓN	En el evento anterior, K expone la idea de estar informados acerca del VIH como una forma de prevención, pero no se le dio seguimiento para poder terminar la discusión que estaba en marcha. En este evento se recupera esa idea, se discute y se redacta
16. DISCUSIÓN Y REDACCIÓN DE LA FORMA DE PREVENCIÓN DEL VIH QUE IMPLICA VER QUE SE ABRA UN AGUJA NUEVA	Los niños pasan a la forma de prevención relacionada con el uso de jeringas infectadas. Niños y facilitadora discuten y llegan a la conclusión de que hay que revisar que las agujas sean nuevas. Redactan esto en el esquema
17. DISCUSIÓN Y REDACCIÓN DE LA FORMA DE PREVENCIÓN DEL VIH QUE IMPLICA ASEGURAR QUE LA SANGRE DONADA DIGA "SANGRE SEGURA"	Los niños, con el apoyo de la facilitadora, discuten cómo prevenir la transmisión de VIH dada por la transfusión de sangre infectada. Para ello recuperan pláticas del aula regular acerca de checar que la sangre sea segura y lo añaden al esquema
18. DISCUSIÓN Y REDACCIÓN DE LAS FORMAS DE PREVENCIÓN DEL VIH EN EL BEBÉ DURANTE EL EMBARAZO	Junto con la facilitadora, los niños discuten y clarifican cómo se podría prevenir el contagio madre - hijo durante el embarazo. Llegan a la conclusión de que la madre debe hacerse un chequeo previo o, en caso de estar infectada y embarazada, tomar tratamiento

19. CORRECCIÓN DE FORMATO Y OTROGRAFÍA DEL TEXTO REDACTADO ANTERIORMENTE	Los niños revisan y corrigen el texto que redactaron en el evento anterior.
20. EXPLICACIÓN Y CLARIFICACIÓN DE LAS FORMAS DE PREVENCIÓN DE TRANSMISIÓN DEL VIH DURANTE EL EMBARAZO	La facilitadora les pide a los niños que le expliquen con sus propias palabras la forma de prevención que acaban de escribir. A partir de ello modifican la redacción de la parte de tratamientos para que sea más comprensible para los niños
21. REDACCIÓN DE FORMAS DE TRANSMISIÓN DEL VIH PARA EL RESUMEN	Los niños terminan de llenar el esquema y pasan a la parte de armar el resumen. Para ello, comienzan a copiar las ideas desde el esquema al cuadro de resumen y luego las van redactando de manera que se entienda. En este proceso van ajustando cuestiones de ortografía, redacción y formato
22. RECUPERACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL TEXTO DE COLECCIÓN PARA EL RESUMEN	La facilitadora interviene en el proceso de los niños para recordarles, a través de preguntas, qué estructura textual se está trabajando en la sesión y cuáles son las palabras clave para elaborarlo
23. REDACCIÓN DE FORMAS DE TRANSMISIÓN Y PREVENCIÓN DEL VIH PARA EL RESUMEN	En este evento se puede ver el proceso de escritura mediante el cual los niños van ligando las ideas extraídas del esquema y convirtiéndolas en un resumen
24. CORRECCIÓN DE FORMATO Y OTROGRAFÍA DEL TEXTO REDACTADO ANTERIORMENTE	El proceso de redacción continúa. En este evento se puede ver de forma particular cómo los niños, con apoyo de la facilitadora, se detienen a redactar y corregir el texto acerca de la forma de transmisión relacionada con agujas infectadas y su respectiva forma de prevención. Después terminan de redactar el resumen
25. LECTURA Y CORRECCIÓN DEL RESUMEN: INTRODUCCIÓN, TRANSMISIÓN POR RELACIONES SEXUALES Y FORMA DE PREVENCIÓN	Si bien los niños ya quieren terminar el trabajo, la facilitadora los lleva a notar que les falta un paso para poder terminar el resumen: leerlo y revisarlo. Los niños comienzan el proceso revisando y corrigiendo la introducción al texto y la parte referente a transmisión por relaciones sexuales y su forma de prevención
26. LECTURA Y CORRECCIÓN DEL RESUMEN: TRANSMISIÓN POR AGUJAS INFECTADAS Y FORMA DE PREVENCIÓN	Los niños revisan y corrigen la parte del resumen referente a la transmisión de VIH por agujas infectadas y su respectiva forma de prevención
27. LECTURA Y CORRECCIÓN DEL RESUMEN: TRANSMISIÓN POR DONACIÓN DE SANGRE Y FORMA DE PREVENCIÓN	Los niños revisan y corrigen la parte del resumen referente a la transmisión de VIH por transfusión de sangre infectada y su respectiva forma de prevención
28. LECTURA Y CORRECCIÓN DEL RESUMEN: TRANSMISIÓN MADRE - HIJO Y FORMA DE PREVENCIÓN	Los niños revisan y corrigen la parte del resumen referente a la transmisión de VIH de madre a hijo durante el embarazo y su respectiva forma de prevención
29. ELABORACIÓN Y REDACCIÓN DE LA CONCLUSIÓN DEL RESUMEN	A sugerencia de la facilitadora y con su apoyo, los niños elaboran un párrafo de conclusiones para su texto. Lo redactan en conjunto.
30. CORRECCIÓN DE FORMATO DE TEXTO	La facilitadora enseña a los niños cómo convertir todas las letras del texto a mayúsculas para que no se vea desordenado. Luego los niños guardan su trabajo y terminan con ello la actividad

De manera general, la sesión se llevó a cabo en cuatro grandes actividades. La primera fue leer el texto original. Este a su vez se dividió en pasos más concretos que los niños ya conocían por haberlos discutido previamente acerca de cómo se elabora un resumen. Esta actividad de lectura se refleja en los eventos 2, 3, 4 y 5. La segunda actividad consistió en responder las preguntas del esquema intermedio previo a elaborar el resumen. Como es posible ver en el orden de los eventos que abarcan esta actividad (eventos 6 a 20), los niños van resolviendo las preguntas en el orden jerárquico que propone el esquema, respondiendo primero todas las formas de transmisión que encontraron en el texto, y luego sus formas de prevención correspondientes. La tercera actividad fue elaborar el resumen utilizando las respuestas del esquema. Del evento 21 al 23, los niños elaboran su resumen recuperando las palabras clave necesarias. Para finalizar, los niños con el apoyo de la facilitadora van leyendo y corrigiendo su resumen. Aunque no es una de las grandes actividades, los niños cierran la sesión añadiendo una conclusión al texto.

Como parte de la resolución de las distintas actividades, fue posible observar a los niños realizando acciones conjuntas que abarcan distintos aspectos de su formación. Por ejemplo, en los eventos 11, 19, 24 los niños abordan cuestiones de corrección de formato del texto que redactan, con lo cual se enfocan en ese momento a un aspecto más tecnológico de la actividad. En los eventos 6, 8, 12, 21, 23 y 29 los niños entran en procesos de redacción conjunta del texto, que implican además la planeación de lo que va a quedar escrito. La actividad que generó mayor discusión entre los alumnos y con la facilitadora fue la de la resolución del esquema, como es posible comprobar en los eventos 7, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 20. En estos, las discusiones giraron principalmente alrededor de clarificar los procesos de transmisión y de prevención del VIH, así como de decidir cuál es la manera adecuada de redactar la respuesta. En algunos casos, la discusión de la forma de redacción derivó hacia discusiones de contenido. Un ejemplo claro de esta situación puede verse en el evento 9. Por último, en el resto de la sesión, donde los niños redactan y revisan el resumen los niños también abordan cuestiones de redacción y ortografía.

Para el análisis de esta sesión se eligieron 3 segmentos, los cuales se encuentran sombreados en la Tabla 13. En el primero podemos ver a la facilitadora guiando un proceso de comprensión en los alumnos alrededor del proceso de contagio de VIH de madre a hijo durante el embarazo. En el segundo, los niños amplían una idea del esquema partir de una intervención de la facilitadora. Por último, la facilitadora y los niños discuten y definen dos formas diferentes de prevención del VIH que tienen que ver con estar informados. A continuación se presenta el análisis de los tres segmentos.

Segmento 7

Evento comunicativo: 7. Discusión acerca de formas de transmisión del VIH (relaciones sexuales, madre – hijo y agujas)

Contexto específico: Los niños se encuentran discutiendo información sobre el VIH (a partir de lecturas previas), con el propósito de escribir su artículo de divulgación sobre el VIH. Específicamente analizan las formas de transmisión del VIH: a través de: 1) relaciones sexuales; 2) madre-hijo y 3) agujas. Para este evento, los niños han terminado de leer el texto con la información que han de resumir, y comienzan a contestar las preguntas del esquema. La segunda pregunta del esquema es la que da inicio a la discusión siguiente:

Segmento 7.- Análisis de la sesión "Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH)

7. DISCUSIÓN ACERCA DE FORMAS DE TRANSMISIÓN DEL VIH			IRF	A	B	C	D	E
83	E:	"¿Como entra el virus del VIH en el cuerpo?" (<i>acercándose a la pantalla y leyendo</i>)	I					
84	K:	Teniendo relaciones sexuales	R					
85	E:	[Hay que poner primero. "Por relaciones sexuales" (regresa al esquema, R escribe.)	R/I					
86		Relaciones sexuales, a ver.... La dos (regresa al texto)						
87	K:	Si la madre está infectada por, con el VIH puede contagiarlo (<i>E regresa al esquema</i>)	R					
88	E:	Contagio por leche materna	R					
89	X:	¿Por qué?	I	A7	B4		D5	
90	E:	Por leche materna	R					
91	X:	¿Seguro que es por leche materna? (La facilitadora se acerca a E tocándole el hombro y cuestionándolo)	F/I			B4		D5
92	E:	No, es por...	R					
93	R:	Es por sangre	R					
94	X:	¿Cómo es eso de por sangre?	F/I			B4		D3
95	K:	Es por que... [cuando la mamá está infectada	R			B9		D19
96	E:	[el bebé se infecta	R					
97	X:	Ajá	F					
98	K:	Y al momento [en que está infectada se lo pasa al bebé	R					
99	X:	¿Y saben cómo se lo pasa al bebé? (Se quedan en silencio)	F/I				D3	
100	R:	¿Cómo?	R					
101	X:	¿Saben de qué se alimenta un bebé cuando está dentro del vientre de la mamá?	R/I				D14	
102	R:	[De lo que se alimenta... la mamá	R					
103	E:	[De lo que come... de lo que la mamá	R					
104	X:	¿Y como le llega ese alimento?	F/I	A4	B4	C6		D3
105	E:	Por el cordón umbilical	R					
106	X:	¿Y qué pasa por el cordón umbilical además del alimento?	F/I		B4		D3	
107	E:	[Agua	R					
108	R:	[Sangre	R					
109	X:	Sangre	F					
110	E:	Aaah	R					

111	X:	Y el VIH principalmente se contagia...	R/I	A4		C12			
112	K:	Por la sangre	R						
113	X:	Por la sangre(Afirmando con la cabeza)	F						
114	K:	lo que está en la sangre	R						
115	X:	Ahora si ya (Los tres niños voltean a ver el monitor)	F					D10	
116	E:	Se puede contagiar por la sangre, ¿no? (volteando a ver a X)	I						
117	X:	Por la sangre, ok. A través de la sangre, una cosa así (R comienza a escribir)	R/F						
118	K:	También se contagia...(R escribe "a través", K y E observan el monitor)	I						
119	R:	Es que... ¿va separado a junto? (pregunta sobre la palabra "a través")	I						
120	E:	Y ya, nomás, con eso se transmite (Voltea a ver a X)	R						
121	E:	Y por agujas (Voltea a ver a X y simulando una inyección en el brazo). Bueno	R						
122	X:	[¿Y eso de las agujas es?	F/I			B4	C12		
123	E:	[No pero eso es por, por la sangre (Señalando el monitor)	R						
124	X:	Exacto, ¿entonces que acaban de hacer?	F/I						
125	E:	Decir por qué se transmite (Voltea un momento al monitor y luego se dirige a X)	R						
126	X:	Juntar tres ideas	R			C10			
127	E:	En una sola	R						
128	X:	¿Cómo se llama eso?	F/I						
129	E:	Generalización	R						
130	X:	¡Oh, si se acuerdan (E se ríe y los tres regresan a ver la pantalla)	F					E17	

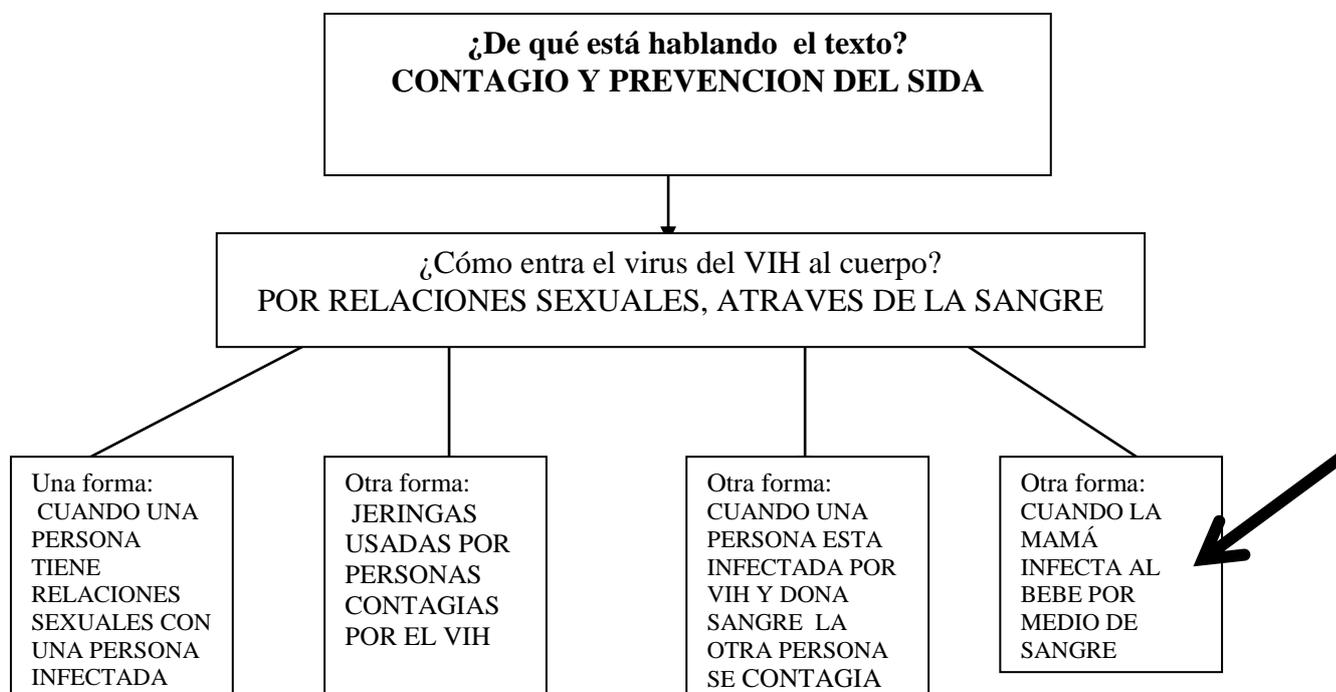


Figura 9.- Sección del esquema para la sesión “Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH)” trabajada por los niños en el Segmento 7.

Análisis global

El evento comienza con E leyendo la pregunta del esquema. Una vez que los niños dan la primera respuesta, vuelven al texto original para ver otras formas de transmisión del VIH. En el turno 87, K lee desde el texto otra de las formas de contagio. Es ahí que E afirma que una forma de contagio es “por leche materna”. En el texto original (Apéndice 3) se puede ver que se mencionan tres formas de transmisión de madre a hijo: durante el embarazo, al momento del parto y durante la lactancia materna. E está mencionando esta última razón. En este punto la facilitadora lo cuestiona. Su intervención es puntual en el sentido de que pide que se aclare una idea que como tal el alumno no está desarrollando, si bien no estaba dando una respuesta incorrecta. Con este cuestionamiento el alumno duda y es posible ver como en el turno 93 aparece una nueva idea por parte de R: el contagio a través de la sangre. En los turnos 94 – 98 se observa a la facilitadora evaluando el nivel de comprensión que tienen los alumnos acerca de los mecanismos de transmisión. Dicha comprensión se encuentra a un nivel general; si la mamá está infectada se lo pasa a su bebé. A partir del turno 101 y hasta el turno 114 la facilitadora comienza un trabajo de preguntas muy específicas que llevan a los niños a ir recuperando partes de su conocimiento alrededor del proceso de embarazo. Con esas preguntas, los niños van teniendo todos los elementos para detallar el mecanismo de transmisión de madre a hijo a través de la sangre que pasa por el cordón umbilical. No se ve ninguna explicación por parte de la facilitadora en este proceso.

En el turno 115 comienza un nuevo proceso que busca redactar la respuesta que acaban de encontrar a partir de la discusión anterior. En el turno 121 el alumno E agrega un nuevo elemento como forma de transmisión: las agujas. Esta respuesta ya no es necesaria porque los niños ya habían escrito en el segundo cuadro del esquema la forma de transmisión que implica jeringas (figura 6). Aun así, la facilitadora retoma el comentario para que los niños vean que el factor común a esas formas de transmisión es la sangre (turnos 122 y 123). Para finalizar el evento, la facilitadora promueve un breve proceso metacognitivo con los niños, haciéndoles notar que realizaron un proceso de generalización.

En este segmento vemos que la facilitadora descartó una sugerencia de los alumnos y se enfocó en un sólo aspecto de tres que implica la transmisión entre madre e hijo. En este aspecto lleva a los niños a una reflexión alrededor de los mecanismos específicos de transmisión y de cuál es el factor que los vincula entre sí. El resultado puede verse en la figura 6.

Análisis específico

En este segmento se encontraron dos secuencias IRF en espiral. La primera comienza en el turno 89 y termina en el turno 115. La segunda va del turno 119 al final del segmento. En ambas es posible ver que el papel de *retroalimentación* lo lleva a cabo exclusivamente la facilitadora. En cuanto a los *inicios* están predominantemente ejecutados por la facilitadora, si bien los niños también participan activamente en este sentido. Hay cinco ejemplos de este tipo de intervención por parte de los niños, como es posible observar en los turnos 83, 84, 116, 118 y 119. Las *respuestas* están distribuidas entre todos los miembros. Las dos espirales están separadas por un breve diálogo referente a la redacción de la respuesta.

En la dimensión *Colectiva* se clasificó la primera espiral, y parte de la segunda como A4, ya que se puede ver la estrategia de la facilitadora de permanecer con sus intervenciones en un sólo tema. En la primera espiral, este tema es dilucidar el mecanismo de transmisión del VIH de madre a hijo durante el embarazo. Además, los turnos 90 – 99 fueron clasificados como A7 por ser un ejemplo de cómo los turnos están distribuidos entre los alumnos y todos participan en el intento por construir la respuesta. En la segunda espiral, la facilitadora se mantiene sobre el proceso de *generalización*, primero en el hecho concreto de que las agujas están incluidas en la forma de transmisión por sangre, y luego en la reflexión metacognitiva alrededor de dicho proceso.

En la dimensión *Recíproca* se clasificaron varios turnos como B4 en un esfuerzo de la facilitadora por que los niños desarrollaran la idea que estaban exponiendo. El primer grupo de turnos dentro de esta clasificación está conformado por los turnos 89, 91 y 94. En estos turnos la facilitadora primero

indaga sobre la idea de E acerca de la transmisión por leche materna. En el turno 94, invita a R a desarrollar su idea de que la transmisión se lleva a cabo a través de la sangre. Más adelante se encontró un proceso más dirigido, donde la facilitadora va guiando con preguntas la elaboración del mecanismo específico de transmisión a través de la sangre entre madre e hijo. Estas preguntas tienen la función de llevar a los alumnos en la expansión de la idea inicial. Este proceso se puede observar en los turnos 104 y 106. Para finalizar, en el turno 122 la facilitadora le plantea una pregunta a E que le permite ligar la idea de transmisión por agujas con la discusión anterior. Por otra parte, en los turnos 95 y 96 los alumnos tratan de dar argumentos frente a los cuestionamientos de la facilitadora, donde se puede ver que comprenden el mecanismo de transmisión sólo a grandes rasgos. Esta argumentación se clasifica como B9.

En la dimensión de *Apoyo*, se clasificaron como C6 los turnos 99 – 113. En este punto la facilitadora ya tiene los elementos para saber que los niños sólo comprenden de manera muy general el mecanismo de transmisión del VIH de la madre al bebé durante el embarazo. Para dar a entender aspectos más específicos, comienza a hacer preguntas muy dirigidas y que no tienen un amplio rango de posibles respuestas. Estas preguntas aportan todos los elementos para que los niños puedan sacar las conclusiones a partir de una pista dada por la facilitadora en el turno 111, que se clasifica a su vez como C12. En este proceso la facilitadora reduce los grados de libertad de los alumnos para guiarlos a la comprensión del mecanismo de contagio. Más adelante podemos ver de nuevo una intervención de la facilitadora con una pista, en el turno 122. Esta pista dirige a E para darse cuenta que aquella forma de prevención que menciona puede englobarse en lo que el equipo ya se encuentra redactando. Para finalizar, los turnos 124 – 129 se clasificaron como C10 ya que la facilitadora hace explícito a los niños el concepto y procedimiento por el cual llegaron a la redacción final. En este caso ese concepto es el de *generalización*, una de las estrategias de resumen que se espera que los niños aprendan a utilizar.

En la dimensión *Acumulativa* se clasificaron varios turnos. En la primera estructura de IRF en espiral, el turno 89 y el 91 se clasificaron como D5, preguntas que cuestionan las afirmaciones de los estudiantes. Estos dos turnos coinciden con la clasificación B4 que se realizó en la dimensión *Recíproca*. Esta doble clasificación refleja a la facilitadora, cuestionando las afirmaciones de los alumnos a través de preguntas, los invita a desarrollar esas ideas. El turno 94 se clasificó como D3, como un esfuerzo de la facilitadora por dilucidar el nivel de comprensión que tienen los alumnos alrededor del mecanismo de transmisión. En este caso en particular la intervención cumple, a su vez, la función de invitar a los alumnos a que desarrollen más la idea que están exponiendo. Es justo este desarrollo el que le permite saber el nivel de comprensión de los estudiantes. Esta misma función de exploración se vuelve a encontrar en el turno 99. La misma conjunción de funciones entre promover el desarrollo de una idea, y averiguar qué tanto comprenden los alumnos del proceso, está en los turnos 104 y 106. Del turno 95 al 98 podemos ver cómo se exponen dos ideas separadas. Una es que la mamá se encuentra infectada y, al mismo tiempo, E habla de cómo el bebé se infecta. En el turno 98 K sintetiza estas dos ideas en una sola frase. Este proceso de síntesis se clasificó como D19. Por otra parte, del turno 101 al turno 108 la facilitadora hace a su vez un trabajo donde los niños van recuperando sus conocimientos previos acerca del proceso de alimentación del bebé durante el embarazo, que es la clave para comprender por qué puede contagiarse si la madre tiene VIH. Este proceso es muy diferente a otras posibilidades, como que la facilitadora hubiera notado la falta de comprensión de los alumnos y ella hubiera dado la explicación, por ejemplo. Para finalizar en esta dimensión, el turno 115 se clasificó como D10 ya que es un ejemplo de retroalimentación positiva de parte de la facilitadora que informa acerca de que el trabajo de los niños es correcto sin caer en otras formas de premio tradicionales.

En la dimensión *Propositiva*, sólo se clasificó el proceso metacognitivo del final del segmento, del turno 124 al 130. En estos turnos, la facilitadora hace explícito a los niños la estrategia que acaban de utilizar y los lleva a recordarla y reconocerla.

Segmento 8

Evento comunicativo: 12. Expansión de la forma de transmisión del VIH a través de relaciones sexuales

Contexto específico: Para el siguiente evento comunicativo, los niños ya llenaron todos los cuadros del esquema donde se pregunta por las distintas formas de transmisión del VIH. Están a punto de comenzar a contestar los cuadros donde se pregunta por las formas de prevención correspondientes a cada una de las formas de transmisión cuando interviene la facilitadora con el primer turno del siguiente segmento.

Segmento 8.- Análisis de la sesión "Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH)

13. EXPANSIÓN DE LA FORMA DE TRANSMISIÓN DEL VIH A TRAVÉS DE RELACIONES SEXUALES		IRF	A	B	C	D	E			
262	X: Antes de que pasen por ahí, una pregunta, fíjense. ¿Cómo estás dos, tres, (señalando en monito los tres últimos cuadros del esquema) están muy desarrolladas [y la primera como que no... (en el primer cuadro de la serie se puede leer "por relaciones sexuales"	I		B4		D8				
263	R: [Y esta no (refiriéndose también al primer cuadro del esquema) Cuando una persona tiene relaciones sexuales, [por medio del semen, se contagia (sugiriendo una forma de volver a redactar)	R/I		B5		D15	E12			
265	E: [Con, con, una que no está Con... bueno, por, ¿cuando tienes relaciones sexuales con una persona infectada?	R/I								
267	X: ¿Ajá? Y lo que dijo Rodrigo también está muy bien	F			C4					
268	R: Cuando, [cuando una persona...	R	A7	A1 2			E12			
269	E: [Relaciones sexuales por persona infectada (proponiendo lo que se va a escribir y señalando el monitor)	R								
270	R: No, puede ser [cuando una persona... (haciendo una propuesta alternativa)	F/R				B17				
271	K: [cuando una persona... (haciendo una propuesta alternativa)	R								
272	R: Tiene relaciones sexuales puede contagiar el VIH por el semen (sonríe ampliamente a K)	R							D19	
273	K: (Mirando a E) [Mmmmno	F								
274	E: [Pero no solamente es por el semen... También es, también son por los líquidos deee la mujer	F				B9			D15	
275	K: Puede ser "cuando una persona"... (R comienza a escribir)	R								
276	E: Es por, pooor, cuando una persona tiene relaciones... sexuales con una, una persona infectada	R				B25				E12
277	K: Ajá (R escribe. K levanta las cejas, mira a E y se ríe)	F								
278	K: "Relacines"... [relaciÓnes (corrigiendo lo que R acaba de escribir)	I								
279	R: [Relacines... relacines... le gustan los cines.. Relas (haciendo modificaciones al texto)	R								
280	K: No, estabas bien, relasss...(vuelve a corregir la palabra)	F								
281	E: ...ciones sexuales con una persona infectada (finaliza la frase que K dejo en suspenso)	R								
282	K: Con una persona infectada (R continúa y termina de escribir. Retira las manos del teclado y lo toma K)	R								

El producto de la discusión anterior se puede ver en el siguiente esquema:

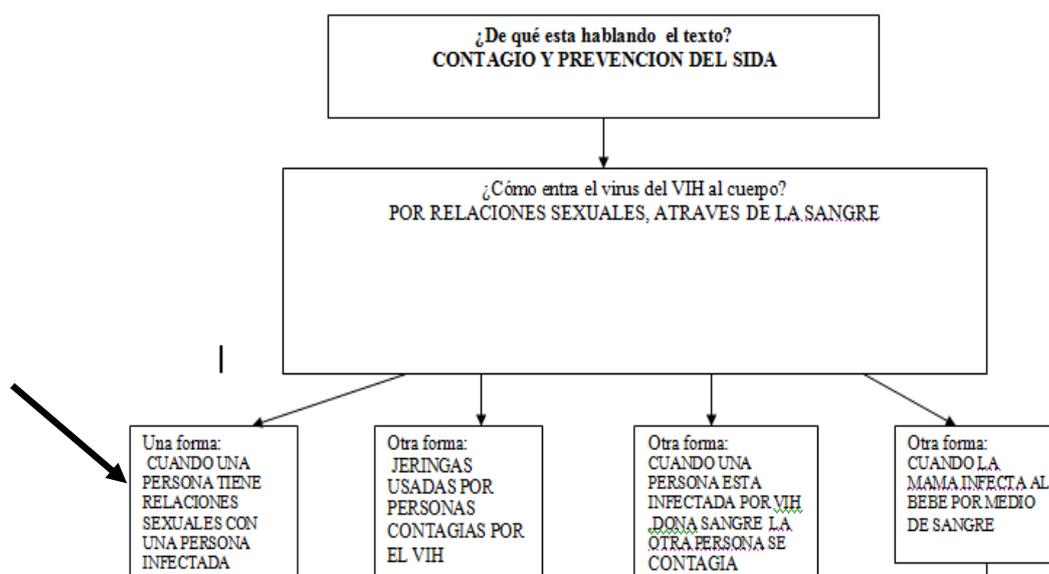


Figura 10.- Sección del esquema para la sesión “Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH)” trabajada por los niños en el Segmento 8.

Análisis global

Este segmento fue retomado debido a lo breve que es la participación de la facilitadora, siendo los alumnos los que desarrollan la actividad de manera casi totalmente autónoma. Aun así, la intervención de la facilitadora basta para que los niños realicen una reflexión alrededor de su tema. En el turno 262 la facilitadora plantea que el primer cuadro del esquema está muy poco desarrollado en comparación a los otros. R comienza a realizar una propuesta alternativa donde no está desarrollando la frase sólo en términos de forma, que era una posibilidad ante el cuestionamiento de la facilitadora. En cambio, R comienza a integrar otros elementos relacionados con el mecanismo específico mediante el cual se da la transmisión. En este caso, el mecanismo mencionado es el semen. Por su parte, E también aporta otro elemento, consistente en que la otra persona con la que se tienen relaciones sexuales tiene que estar también infectada. La facilitadora sólo confirma ambas aportaciones. Desde el turno 268 al 272 hay distintos intentos de redactar las ideas, hasta que R hace una primera síntesis. En el turno 274 se puede ver cómo E le replica debido a que el mecanismo del semen no es suficientemente amplio, ya que la

transmisión puede ser también de mujer a hombre. Al final el equipo acepta una frase que abarca los dos posibles mecanismos específicos que se mencionaron previamente. El resultado final se puede ver en la figura 7. Del turno 275 al 282 se puede ver la parte final del proceso de escritura colaborativa entre los estudiantes donde, si bien R es quien controla el teclado, sus compañeros están también participando y cuidando que el texto quede redactado correctamente. En este ejemplo se puede ver de manera específica el seguimiento de la ortografía.

Análisis específico

En este segmento se encontraron dos estructuras IRF en espiral. La primera va del turno 262 al turno 277. De cinco intervenciones que implican alguna forma de *retroalimentación*, cuatro son por parte de los alumnos, la mayoría. En cuanto a *los inicios*, 2 de 3 fueron también ejecutados por los alumnos. Todas las *respuestas* fueron dadas por los estudiantes. En este segmento se pueden encontrar los tres elementos de la estructura IRF, y todos son ejecutados por los alumnos.

En la dimensión *Colectiva* se encontró, en primer lugar, que todo el segmento implica aportaciones espontáneas a la actividad de parte de los alumnos, con una necesidad mínima de intervención por parte de la facilitadora. En este sentido, surge nuevamente la posibilidad de clasificar todo el segmento con la categoría A13. Los turnos 268 – 277 se clasificaron como A12 como un ejemplo de los alumnos buscando el consenso de manera autónoma acerca de cómo desarrollar la idea de contagio por relaciones sexuales. Abarcando ese fragmento, pero incluyendo también los siguientes turnos hasta el final del segmento, se ubicó la clasificación A7, ya que todos los miembros de la tráida participan de manera activa en la resolución de la actividad.

En la dimensión *Recíproca*, la primera intervención se clasificó como una manera de promover que los alumnos expandieran una afirmación. En este turno, la facilitadora pide de manera explícita que desarrollen la idea, cosa que E y R comienzan a hacer acto seguido y se clasifica como B5. La posibilidad de

clasificar estos dos turnos como B5 tiene que ver con que los alumnos no sólo empiezan a desarrollar la manera en que está expresada la idea, sino que aportan elementos de contenido nuevos para este desarrollo. Los turnos 269 – 276 tienen una característica similar en el sentido de que los niños no sólo discuten la redacción de la idea, sino los elementos que esta debe tener para expresar correctamente la manera en que se lleva a cabo esta forma de transmisión en particular. Por esta razón, el fragmento se clasifica como B17. Además, el turno 274 se clasificó como B9 por ser un argumento de parte de E de por qué la propuesta de R es incompleta. Por último, del turno 273 al 276 hay un proceso de cambio de opinión en R, quien acepta la nueva propuesta de R (turno 276) a partir de los argumentos desarrollados previamente. Esta aceptación se ve en el hecho de que redacta la última propuesta y es así como queda en el esquema.

En la dimensión de *Apoyo* sólo se clasificó el turno 267. En este turno, la facilitadora confirma las dos participaciones anteriores de E y R. En el instrumento, la clasificación C4 habla de que el profesor hace explícitas las contribuciones de los estudiantes.

En la dimensión *Acumulativa*, se clasificó nuevamente el primer turno de la facilitadora como D8. Aunque la intervención es el inicio del segmento, la facilitadora está dando retroalimentación al trabajo realizado por los niños, haciéndoles notar que la primera idea no está suficientemente desarrollada. Dos turnos fueron clasificados como D15, el 263 y el 274. Este acto comunicativo hace referencia a que los alumnos ligan la actividad presente con conocimientos previos. Si se revisa el texto original que se encuentran resumiendo (Apéndice 3), la información que aportan los alumnos en estos turnos no puede ser encontrada ahí. Por lo tanto, la recuperan de discusiones anteriores dentro del programa o en el aula regular, donde el equipo también trabajó sobre el tema del SIDA. Para finalizar con esta dimensión, el turno 272 está clasificado como D19 por ser una síntesis de ideas por parte de R. En la frase que propone se conjunta su idea de que el VIH se transmite a través del semen, con la idea de R, de que es alguien infectado quien transmite el VIH en las relaciones sexuales.

En la dimensión *Propositiva*, todas las propuestas de redacción por parte de los alumnos fueron clasificadas como E12. No se encontró ningún otro acto comunicativo además de este.

Segmento 9

Evento comunicativo: 14. Discusión y redacción de saber si la pareja ha tenido relaciones sexuales con otra persona infectada como forma de prevención

Contexto específico: De acuerdo al esquema que la triada había comenzado a resolver en relación a las distintas formas de contagio (figura 8); en este segmento se muestra el diálogo surgido durante el llenado de la primera forma de prevención que corresponde a cómo prevenir el contagio del VIH cuando alguien tiene relaciones sexuales con una persona infectada con el virus. La primera parte del turno 289 corresponde a un dialogo anterior referente al formato del escrito.

Segmento 9.- Análisis de la sesión "Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH)

14. DISCUSIÓN Y REDACCIÓN DE SABER SI LA PAREJA HA TENIDO RELACIONES SEXUALES CON OTRA PERSONA INFECTADA COMO FORMA DE PREVENCIÓN			IRF	A	B	C	D	E	
288	R:	Nueve. Ya, pues ya se puso (<i>Busca a X con la mirada</i>) /Ahora sí, se previene [con, con protección entre paréntesis	I						
289	K:	[Usando condón	R						
290	E:	Usando condón, ¿no? (<i>dirigiéndose a X</i>)	R/I						
291	R:	Usando condón (<i>comienza a escribir</i>)	R						
292	X:	Ustedes, ustedes (<i>R termina de escribir y los tres se voltean a ver entre ellos y a la facilitadora</i>) / ¿Alguna otra manera? (<i>refiriéndose a otra posible forma de prevención</i>)	R/I	A4		C15	D4		
293	E:	Ehhh, no teniendo relaciones sexuales con una persona que haya tenido con otras personas (<i>K, R y E se le quedan viendo a X</i>)	R				D15		
294	R:	Si	F						
295	X:	Otra, puede ser otra manera. [Hay que checar allá arriba si nos falta algo (<i>refiriéndose al texto completo del cual están haciendo el resumen</i>)	F/I						E9
296	R:	[¿Cuál? Díctalo, díctalo (<i>dirigiéndose a E</i>)	I						
297	E:	Cuando una persona...(<i>dictándole a R</i>). Es que eso nos lo dijo la maestra allá arriba (<i>E se dirige a X</i>)	R/I					C16	
298	X:	Ajá	R						
299	R:	Si. [Una persooona (<i>repitiendo lo que escribe. R termina de escribir esa parte, voltea hacia E y llama su atención tocándole el hombro para que le siga indicando qué más escribir</i>)	R						
300	K:	[Es que expusimos (<i>diciéndole a X</i>)	F						
301	X:	¿Expusieron este tema? Ah que bien entonces están muy preparados	R/I						
302	E:	Cuando una persona tiene...(<i>dictándole a R</i>)	R						
303	K:	Relaciones sexuales con una persona... (<i>también dictando a R</i>)	R						
304	E:	[Que haya tenido con otras personas (<i>dictando</i>)	R						
305	K:	[Que haya tenido... Ah, eso ya lo dije ¿verdad? (<i>señalando y sonriendo a E</i>)	R						
306	X:	A ver pero, ¿ya escucharon? ya ¿qué dice la pregunta? (<i>señalando el monitor</i>)	F/I			C6			

		¿Cómo se...?						
307	R:	Previene... No como (<i>dirigiéndose a X</i>)	R		B25			
308	X:	Cómo se contagia no, [cómo se previene	F					
309	E:	[Como se previene (<i>E comienza a borrar lo escrito con el teclado</i>) Ah ya ya, ya, cua... ya, no, bórralo, bórralo, bórralo... Nomás teniendo relaciones con tu pareja (<i>voltea a ver a X</i>)	R					
310	K:	NO, ¿sí? (<i>Mirando a X</i>)	F/I					
311	X:	A ver Karla, ¿tu qué opinas? (Todos voltean a ver a K esperando respuesta)	R/I		B3	C1		
312	K:	No porque eso ya sería aquí cómo se contagia, ¿no? (<i>dirigiéndose a X</i>)	R/I		B11			
313	E:	Pero sin de, [si una persona tiene el VIH y después seeee nomás tiene relaciones con su pareja nomás serían ellos dos. Pero si ella tiene relaciones con su pareja y después con otro y con otra va contagiando	R		B9			
314	R:	[A ver, tantito (<i>R lee el texto en la computadora</i>)	R					
315	X:	¿A fuerzas, siempre sucede eso? O más bien PUEDE que pase	F/I		B16		D5	
316	E:	Puede que pase	R					
317	X:	Si porque eso es lo que es importante./ Entonces, le pode ¿cómo le podemos poner?	F/I	A3			D4	E9
318	K:	Y estar prevenidos	R					
319	R:	Estar prevenido, si... (<i>R comienza a escribir lo que se acaba de decir</i>)	R					
320	X:	Estar prevenido (<i>R comienza a escribir</i>)/ ¿Cómo podemos estar prevenidos?	F/I					
321	R:	Sabiendo que la...	R		B4			
322	K:	Teniendo información sobre como se contagia	R					
323	X:	¿Cómo?	F/I		B4			
324	K:	Teniendo información [sobre como se contagia	R					
325	X:	[Ah, esa es otra forma, pero falta la que estábamos hablando. Karla acaba de dar ootra manera, [que es teniendo información	F/I		B5		D8	
326	R:	[Estar... (<i>escribiendo</i>)	R					
327	X:	Pero podemos terminar primero esa, ¿estar prevenidos cómo?	F/I		B4			
328	R:	Si...	R					
329	K:	Teniendo información	R					
330	X:	Esa es una, ¿otra manera?	F/I					
331	K:	[Ponle teniendo información (<i>dirigiéndose a R quien no le hace caso por poner atención a X. Por su lado, K escribe en el teclado</i>)	I					
332	R:	[Si saber si su pareja ha tenido relaciones sexuales con otras (<i>dirigiéndose a X</i>)	R					
333	K:	Faltó teniendo información	I					
334	R:	No, pero espérate, todavía no acabamos ésta (<i>borrando lo que K había puesto</i>) [Prevenimos... (<i>repetiendo lo que va a escribir</i>)	R	A8				E10
335	E:	[Teniendo información (<i>dictándole a R</i>)	R					
336	K:	Teniendo infor, estábamos bien	F					
337	R:	Aaaaah (<i>comienza a escribir la parte de "saber si su pareja..."</i>)	R					
338	E:	Nos sobra tiempo. Si podemos, si podemos, con la habilidad de Rodrigo si podemos	I					
339	R:	Con suu.... [Si, su pareja (<i>escribiendo las ideas que acababan de comentar</i>)	I					
340	E:	[Es que no, ya, ¡nosotros no podemos jugar! (<i>dirigiéndose a X</i>)	I					
Del turno 341 al 348 se da una conversación entre E y X mientras R escribe lo que se acaba de comentar. (Texto escrito:								

"Saber si su pareja ha tenido relaciones con otros..."								
341	X:	¿Cuál es la regla? a ver cuéntenme	R/I					
342	E:	Que hasta que terminemos podemos ir al Internet. Pero como esto está más complejo nuestra información nos tardamos más	R					
343	X:	¿Qué está más complejo?	R/I		B4			
344	E:	Nuestra información	R					
345	X:	Ah ya	R					
346	E:	Nos tardamos más por eso	R					
347	X:	¿Y porque está más complejo?	R/I		B6			
348	E:	Porque hay muchas cosas que nadie sabe del SIDA (K ha estado observando el intercambio entre E y X. R ha continuado escribiendo)	R		B9			
349	R:	¿Cómo habías dicho? (Dirigiéndose a K) Habías dicho teniendo información...	I					
350	K:	[Pero esto ya es lo mismo que estaba acá (señalando el monitor)]	R					
351	E:	[Ya	R					
352	R:	No pero [habías dicho otr.... (voltea a ver a E cuando éste comienza a hablar)]	F					
353	E:	["Información, si su pareja ha tenido relaciones con otr".. (leyendo lo que han escrito hasta el momento) Pues ya, ¿no? (los tres voltean a ver a X)]	R/I					
354	X:	¿Cómo lo ves tú, Karla?	R/I		B3		D5	
355	K:	Bien	R					
356	X:	¿Si?	F/I					
357	E:	Porque teniendo información si su pareja ha tenido relaciones es teniendo información	R		B9			
358	X:	A ver, creo que Karla también se refería, aparte de saber si tu pareja ha tenido [relaciones... Información en general de cómo prevenirlo (R escribe en la computadora)]	F				D12	
359	E:	[¿Cómo prevenirlo!	R					
360	R:	¿Le pongo información en general?	R/I	A4				
361	X:	A ver, vamos a ver como queda porque ya, ya no se entiende muy bien el párrafo	F/I				D8	
362	E:	[A ver, cuando (propuesta)]	R					
363	R:	[Otro tipo (propuesta)]	R					
364	E:	"Usando condooooón, estar prevenidos teniendo información si su pareja ha tenido relaciones con otros" (leyendo lo que han escrito hasta el momento. Al terminar de leer E desvía la mirada del monitor como pensando en qué más poner)	R					
365	R:	Sabeer, saber la información para cómo prev (Mirando a X)	R					
366	E:	Y si...	R					
367	R:	Como...	R					
368	E:	Y si han tenido VIH, porque no sabemos si ha tenido pero no han tenido VIH (R escribe en el teclado. Termina y él, junto con K, voltean a ver a X)	R					
369	X:	¿Y? Todavía falta la idea de Karla	F/I					
370	R:	[Habías dich, ¿Cómo habías dicho Karla?	R/I					
371	K:	Y teniendo información suficiente, ¿no? Sobre como prevenirlo (comienza mirando al frente y luego mirando a X)	R					
372	E:	¿Ves? ¿Cómo nos tardamos más? (dirigiéndose a X)	I					
373	X:	¡Pero van muy bien!	R			C4	D10	
374	R:	[Informas...	R					
375	K:	[Suficiente	R					
376	R:	¿Suficiente?.... Suficiente	R					
377	K:	Para como prevenirlo (R escribe, los otros miran al frente)	R					
378	K:	Ya (señalando el monitor)	R					

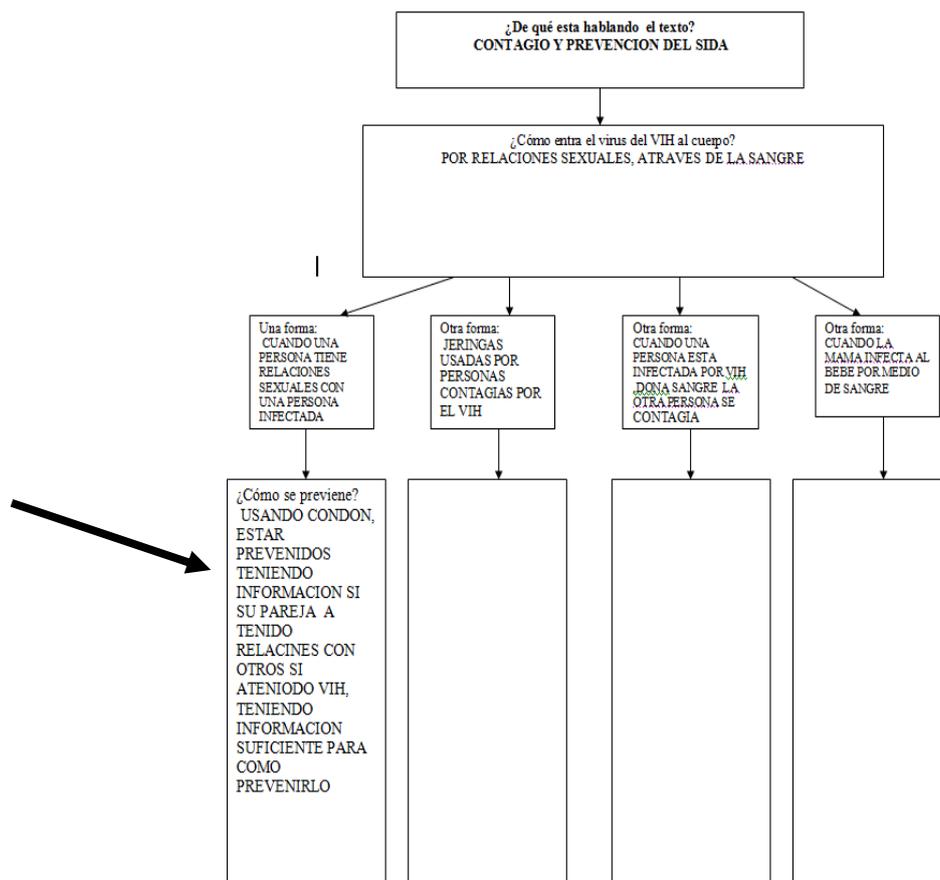


Figura 11.- Sección del esquema para la sesión “Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH)” trabajada por los niños en el Segmento 9.

Análisis global

El segmento comienza con los niños iniciando la redacción de las formas de prevención para cada una de las formas de transmisión que escribieron previamente. La facilitadora está acompañando el proceso permitiendo que sean los alumnos quienes lleven adelante la actividad de manera principal, como se puede ver de manera más evidente en el turno 292. En el turno 296 E y R comienzan un trabajo de escritura colaborativa donde se puede ver la distribución del trabajo, ya que R escribe en el teclado y E le va dictando lo que tiene que escribir. En el turno 300, E hace un comentario informal a la facilitadora que deja ver que la idea de la forma de prevención expuesta en el turno 293 viene de lo que los niños han visto en el aula regular. Este es un ejemplo claro de intertextualidad, donde los niños no construyen el conocimiento del programa **Aprendiendo Juntos** solamente con los elementos

de la sesión, sino que traen discusiones de otros espacios que la enriquecen. En los turnos 302 – 305 se puede ver que la redacción de la respuesta va quedando “cuando una persona tiene relaciones sexuales con una persona que haya tenido...”. La facilitadora se da cuenta que así escrito no se está refiriendo a una forma de prevención, que es lo que los niños se encuentran resolviendo en este segmento. Para corregir el problema, en los turnos 306 y 308 pone la atención en la prevención como punto clave de la pregunta que se está respondiendo. A partir de este señalamiento, E propone la forma de prevención correspondiente en el turno 309. K pone una objeción y busca la confirmación de la facilitadora. Ella no da la respuesta correcta, sino que regresa una pregunta para que K desarrolle su objeción. K expresa que lo que dijo E le parece una forma de contagio, a partir de lo cual E argumenta de forma espontánea su respuesta (turno 314). En el turno 317 se observa cómo la facilitadora pasa a promover que los niños hagan propuestas de redacción alrededor de la idea de E. En este punto la discusión se complejiza, ya que K introduce una idea diferente a la anterior: estar informados acerca de la forma de contagio como una forma de prevención en sí misma, proceso que se construye con apoyo de la facilitadora del turno 317 al 324. En el turno 325 se puede ver una retroalimentación extensa por parte de la facilitadora, quien hace notar que la contribución de K es una idea nueva y diferente a la que se venía discutiendo previamente, si bien insiste en primero terminar con la idea anterior. Esta insistencia en ese punto se repite de manera clara en los turnos 327 y 330. En este punto los diálogos se separan un poco, pues R recupera la idea anterior en el turno 332, mientras que K insiste en su propia idea e incluso la escribe de manera independiente en el esquema como puede verse en el turno 331. Estos dos actos sucedieron al mismo tiempo. Cuando R regresa a escribir en el teclado se concentra en la idea de prevenirse teniendo una sola pareja sexual, si bien K y R insisten en “teniendo información” como una forma de prevención.

Del turno 341 al 348, mientras R redacta la idea acordada, X y E tienen un diálogo informal acerca de la actividad. Aunque no es un diálogo directamente relacionado con resolver el problema en cuestión, sino con los deseos de E de terminar antes para poder navegar en Internet, se puede observar una reflexión

básica de parte del alumno acerca de la naturaleza de la actividad. La tardanza en terminar el resumen está relacionada para él con la complejidad de transmitir información que la gente desconoce sobre el SIDA. La facilitadora utiliza preguntas de extensión incluso en este momento.

En el turno 349 se observa cómo R, una vez terminada la forma de prevención relacionada con la pareja sexual, se dirige a K para recuperar su idea. En este punto surge una especie de confusión. Del turno 349 al 357 se puede ver que tanto E como K relacionan la frase “teniendo información” con el hecho de estar enterado de si la pareja ha tenido relaciones sexuales con otra persona. Efectivamente esa es una forma de tener información, si bien ya no se encuentra presente la idea que K había formulado previamente de estar informados acerca de las formas de contagio como una forma de prevención. K ya no presenta esa idea incluso cuando la facilitadora la interpela de manera directa como se ve en el turno 354 y 356. En el turno 358 la facilitadora recupera y reformula esa idea.

A partir del turno 360 comienza el trabajo de redacción conjunta. Si bien R ya comienza a trabajar con la idea recuperada por la facilitadora (turnos, 360 y 365), de manera paralela E revisa la idea anterior leyéndola en voz alta (turno 364) y la completa (turno 368). La acotación que realiza E completa la idea que se discutía previamente en los turnos 313 – 317, donde la facilitadora cuestiona la idea de si tener varias parejas sexuales es suficiente para que la gente se contagie de VIH. En esta respuesta quedan reflejados todos los elementos necesarios para el contagio: que la pareja haya tenido relaciones sexuales con otra persona enferma. La forma de prevención redactada por los niños toma en cuenta estos factores.

Terminado este trabajo, la facilitadora vuelve a insistir en recuperar la idea de K (turno 369). En este momento de la discusión K ya plantea la idea completa y diferenciada de la idea anterior. A partir de esta discusión, los niños elaboran dos formas muy diferentes de prevención, pero ambas relacionadas con tener información.

Análisis específico

En este segmento se encontraron dos estructuras de IRF en espiral, ambas iniciadas por un alumno. La primera va del turno 288 al turno 336. En estos turnos la función de *inicio* es llevada a cabo tanto por los alumnos como por la facilitadora de manera distribuida. La función de *respuesta* es ejecutada principalmente por los alumnos, mientras que la *retroalimentación* está dada mayoritariamente por la facilitadora, con la excepción de los turnos 311 y 336. La segunda espiral comienza en el turno 349 y termina en el turno 371, con un comportamiento similar a la espiral anterior excepto porque no hay momentos de *retroalimentación* por parte de los alumnos.

En la dimensión *Colectiva*, ambas espirales se clasificaron como A4. En la primera, la facilitadora se mantiene apoyando a los niños para que elaboren la forma de prevención correspondiente a la transmisión por relaciones sexuales. Además, el turno 334 se clasificó como A8, un ejemplo de un alumno monitoreando de manera explícita la participación de los compañeros en el diálogo. En la segunda espiral, la monitora se mantiene en recuperar la idea de Karla acerca de tener información de cómo prevenir el contagio de VIH como una forma de prevención en sí misma. No hubo más turnos clasificados dentro de esta dimensión.

En la dimensión *Recíproca* se encontraron varios actos relacionados. Del turno 306 al turno 317 se clasificó un proceso de B16, que implica la negociación de significados y perspectivas entre la facilitadora y los alumnos. Una parte de esta negociación tiene que ver con los significados de tratamiento y prevención, mientras que la otra es cuál sería una forma de prevención concreta ante la transmisión por relaciones sexuales. Dentro de ese mismo proceso, encontramos el cambio de posición que explícitamente tiene E en el turno 309, pero que comienza a darse con las intervenciones de la facilitadora desde el turno 306. Dentro de este mismo segmento, los turnos 311 – 313 son ejemplos de la facilitadora pidiendo una opinión (B3), un alumno (en este caso K) ofreciendo su opinión (B11), y E desarrollando un argumento para explicar por qué propone como forma de prevención el tener una sola pareja sexual (B11).

Posteriormente, del turno 319 al 337, es posible ver un proceso de elaboración de ideas por parte de los alumnos apoyados por las preguntas de la facilitadora que acompaña el proceso con intervenciones que buscan que los alumnos amplíen sus aportaciones. Ejemplos de este tipo de intervención son los turnos 320, 323 y 327. Aquí se podría estar observando un proceso de elaboración de ideas andamiado por un experto. Más adelante se encuentra la conversación informal entre la facilitadora y el alumno E. Aunque este segmento no muestra retroalimentación de parte de la facilitadora a los comentarios del alumno, presenta rasgos de *Reciprocidad*. En los turnos 343 y 347 la facilitadora promueve que el alumno expanda su intervención y la argumente respectivamente. Esto lleva a que en el turno 348, el estudiante exponga el argumento de por qué su tema es más complejo de trabajar y, por lo tanto, el tiempo de la actividad les impide jugar en Internet.

Para finalizar, en la segunda espiral, se clasificó el turno 354 como ejemplo de la facilitadora promoviendo la expresión de distintos puntos de vista alrededor de una misma cuestión (B3), en este caso, ya se encuentra redactado en el esquema todo lo referente a la información como forma de prevención. En el turno 357, la alumna K expone un argumento de por qué considera que ya escribieron todo lo necesario en el esquema (B9). Por otra parte, desde el turno 358 al 378 se encuentra nuevamente un proceso de elaboración de ideas por parte de los alumnos, aunque el acompañamiento que proporciona la facilitadora fue clasificado esta vez dentro de la dimensión *Acumulativa* que analizaremos en un momento. En este fragmento, E termina de elaborar la forma de prevención referida a estar informado de la actividad sexual del compañero, mientras K hace lo mismo con la idea de estar informados de las formas de prevención.

En la dimensión de *Apoyo* el primer turno clasificado es el 292 con un ejemplo explícito de la facilitadora promoviendo que los alumnos resuelvan el problema por sí mismos. En lugar de responder a las preguntas de los niños, la facilitadora les dice que avancen ellos mismos. El turno 297 se clasificó como C16, ya que el alumno invoca explícitamente lo que les dijo la maestra en el

aula regular. Los turnos 306 - 308 fueron etiquetados como C6 debido a que la facilitadora detiene la actividad para centrar la atención de los niños en un aspecto no sólo específico, sino central para resolver la actividad, que es la diferencia entre tratamiento y prevención. Los turnos 310 y 311 se clasificaron como C1 debido a que la alumna K expresa de manera espontánea su desacuerdo con la propuesta de E. En seguida titubea y le pregunta a la facilitadora. Esta, en lugar de dar cualquier respuesta promueve que K desarrolle su punto de vista, un juicio a su disentimiento. Esta categoría en particular es difícil de encontrar explícitamente, si bien es un elemento fundamental para que el trabajo colaborativo pueda desarrollarse de manera efectiva. Sin este ambiente de exploración, sin juicio de las ideas, los alumnos difícilmente se exponen a equivocarse frente a sus compañeros cuando su opinión es diferente que la que se está exponiendo en el momento. Para finalizar esta dimensión, el turno 373 es un claro ejemplo de la facilitadora explicitando los logros de los alumnos, en este caso al equipo mismo.

En la dimensión *Acumulativa*, el primer turno clasificado es el 292, ya que la segunda parte de la intervención es una pregunta abierta (D4) por parte de la facilitadora, preguntando por otras posibles formas de prevención para la transmisión por relaciones sexuales. Del turno 293 al 301 se ve cómo los niños, de manera espontánea, integran a la actividad el conocimiento adquirido en el aula regular alrededor del tema, proceso que se clasifica como D15. Más adelante, en el turno 315, la facilitadora cuestiona la explicación que da E acerca de la transmisión del VIH entre múltiples parejas sexuales (D5). Este proceso de cuestionamiento se vuelve a encontrar más adelante, en los turnos 354 – 356, donde K expresa que ya se redactó todo lo necesario y la facilitadora promueve la recuperación de la idea de que estar informados es una forma de prevención. Ya que esto no sucede con sus cuestionamientos, en el turno 358 la facilitadora expone la idea que K mencionó turnos atrás para que los niños elaboren una segunda forma de prevención para este caso de transmisión. Este proceso de usar una respuesta previa para dirigir el trabajo subsecuente se clasificó como D12. Por otra parte, en el turno 325, la facilitadora da una retroalimentación informativa en el sentido de decir que la respuesta dada por K es correcta y constituye otra forma de prevención

diferente a la que se está discutiendo, si bien apela a terminar primero con la anterior. Esta retroalimentación informativa se clasifica como D8. Dentro de la misma categoría cae el turno 361, en el sentido de que la facilitadora no retroalimenta en términos de bueno o malo, sino informando a los alumnos que la comprensión del texto puede no ser muy buena si se redacta como lo propone R en el turno anterior. Por último, el turno 373 se clasificó como D10 como un reconocimiento de parte de la facilitadora al esfuerzo de los alumnos en un momento en que E se está desesperando. Esto concuerda con la clasificación para este mismo turno en la dimensión de *Apoyo*.

En cuanto a la dimensión *Propositiva*, el turno 295 se clasificó como E9. En este caso particular, la facilitadora propone revisar el texto original para ver si falta algún elemento en el texto que los niños redactaron en el esquema acerca de las formas de prevención. En el turno 334 encontramos la misma acción pero esta vez ejecutada por el alumno R. Aquí el alumno habla de un orden para redactar las ideas que implica terminar la primera que estaban discutiendo. Esta clasificación va acompañada por el A8 en la dimensión *Colectiva*, referente a que los alumnos regulan la participación de sus compañeros. La conversación informal entre las dos estructuras de IRF en espiral se clasificó como E18, pues a pesar de su informalidad hay ahí una reflexión de parte del alumno E alrededor del proceso de aprendizaje del equipo.

Para finalizar, el turno 317 resultó difícil de clasificar debido a su variedad de funciones. Una vez discutido el hecho de que tener múltiples parejas sexuales puede implicar la transmisión del VIH, la facilitadora pasa al siguiente paso de la actividad que es redactar esa idea. Para ello, realiza una propuesta un poco implícita de un curso de acción para resolver un problema, que en este caso es contestar la pregunta en el esquema. Esta sugerencia se clasifica como E9. Además, la pregunta no tiene una única posibilidad correcta, sino que está abierta a la elaboración por parte de los niños. Este tipo de pregunta está considerada en la dimensión *Acumulativa* como D4. Por la manera en cómo está planteada la pregunta, la facilitadora está además promoviendo que todos

los miembros del equipo se involucren en la redacción de la respuesta. Esto se clasifica dentro de la dimensión *Colectiva* como A3.

Análisis de sesión: Elaboración de texto (El SIDA en números)

A continuación se presenta el análisis de la última sesión elegida para la presente investigación, que corresponde a la sesión número catorce del “Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos” (HTI). En esta sesión se trabaja nuevamente alrededor de construir un resumen basándose en un texto con información acerca del tema de investigación de la triada. Además de ser un momento en que los niños elaboran una de las sesiones de su artículo, la sesión se diseñó para que los niños entraran en contacto y comenzaran a utilizar los elementos para organizar un texto con la estructura de *problema - solución*. Los objetivos específicos de esta sesión, por lo tanto, fueron:

- Que los alumnos utilicen las estrategias de resumen (supresión, generalización y construcción) para obtener las ideas principales del texto
- Que los alumnos apliquen la estructura de problema - solución para organizar información, así como que reflexionen acerca del uso de ésta estructura.
- Que los alumnos conozcan las palabras clave correspondientes a ésta estructura textual y las apliquen para comprender y producir textos relacionados con su tema de investigación.

La estructura textual de *problema – solución* es una estructura que habla de la manera de definir un problema y plantear su posible solución, a partir del conocimiento previo de sus causas y sus efectos. En ella, se describen uno o más problemas, incluyendo sus causas y sus efectos, para posteriormente plantear cómo pueden solucionarse. En el caso particular de esta triada, la estructura textual de problema - solución se comenzó a trabajar a partir de la elaboración de un resumen a partir de un texto que habla de las estadísticas del SIDA en el mundo en distintas poblaciones (hombre, mujeres, jóvenes, etc). Este texto se puede ver en el Apéndice 5. Como transición a la elaboración final del resumen, los niños contaron con un esquema con preguntas que

ayudan a recuperar las ideas principales del texto, así como a ordenarlas en las relaciones que tienen entre sí. Este esquema puede verse a continuación:

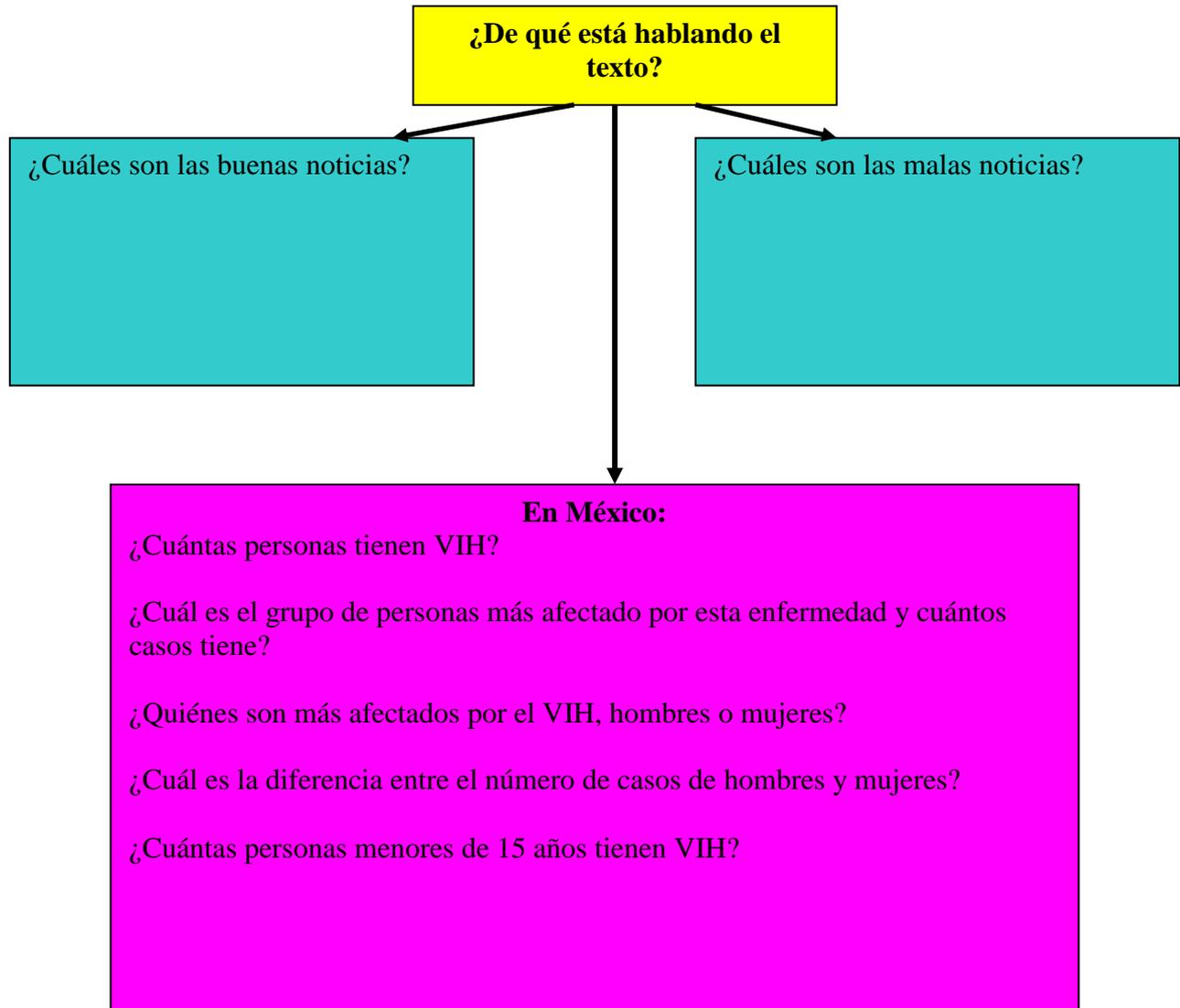


Figura 9.- Esquema intermedio entre el texto original y el cuadro de resumen para la sesión “Elaboración de texto (El SIDA en números)”

Como en sesiones anteriores, los facilitadores estuvieron preparados para monitorear que los alumnos utilizaran los consejos para el trabajo en equipo. En el Apéndice 6 se puede encontrar el producto final de esta sesión. A continuación se presenta el resumen de los eventos comunicativos encontrados para el análisis de esta sesión.

Situación comunicativa: Elaborar un resumen a partir de un texto

Los 18 eventos comunicativos que se identificaron con el objetivo de tener una visión general de esta sesión de resumen se presentan en la Tabla 17, que se muestra a continuación. Los eventos sombreados son aquellos que fueron seleccionados para ser analizados con el *Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*.

Tabla 4.- Eventos comunicativos de la sesión “Elaboración de texto (El SIDA en números)” y descripción de cada uno.

Evento	Descripción
1. LECTURA DEL TEXTO "SIDA EN NÚMEROS"	Los niños leen por turnos el texto original donde se habla de las cifras del SIDA en el mundo
2. DISCUSIÓN ACERCA DEL CONTENIDO DEL TEXTO "SIDA EN NÚMEROS"	Al principio del evento los niños negocian acerca de si copiar la respuesta del texto original o no. Luego, respondiendo a la facilitadora, recapitulan la información que leyeron en el texto, revisan algunos datos que no recordaban correctamente y derivan un par de conclusiones del texto.
3. DISCUSIÓN ACERCA DE LAS BUENAS NOTICIAS EN RELACIÓN CON EL VIH	Con apoyo de la facilitadora, los niños enumeran las buenas noticias con respecto al VIH que encontraron en el texto y luego los escriben en un esquema
4. DISCUSIÓN ACERCA DE LAS MALAS NOTICIAS EN RELACIÓN CON EL VIH	Al buscar las malas noticias del VIH en el mundo, los niños se encuentran con la idea de que no se ha erradicado. A partir de ello, los niños establecen un diálogo con la facilitadora que les realiza preguntas para clarificar qué significa que el VIH no se haya erradicado en términos del significado de la palabra y de argumentos que se encuentran en el texto
5. EDICIÓN DE LAS MALAS NOTICIAS EN RELACIÓN CON EL VIH	Los niños copian desde el texto original la información referente a las "malas noticias" con respecto al VIH en el mundo y la pegan en el esquema
6. DISCUSIÓN DE UN TEXTO DISCONTINUO ACERCA DE LA PREVALENCIA DEL VIH EN MÉXICO	Niños y facilitadora revisan la gráfica del texto original y hablan de qué significan sus elementos y de qué operaciones hay que realizar para contestar las preguntas del esquema acerca del total de personas con VIH.

7. DISCUSIÓN ACERCA DEL GRUPO DE PERSONAS EN MÉXICO MÁS AFECTADAS POR EL VIH	<p>Los niños R y E no entienden la siguiente pregunta así que piden apoyo a la facilitadora. Junto con ella clarifican la pregunta y la contestan. El procedimiento se vuelve a poner en marcha al reintegrarse K al equipo, y ya con ella presente llenan el esquema</p>
8. OPERACIÓN PARA OBTENER LA DIFERENCIA EN EL NÚMERO DE HOMBRES Y MUJERES CON VIH EN MÉXICO	<p>Los niños realizan, apoyándose en una calculadora, las operaciones necesarias para averiguar cuál es la diferencia en el número de casos de hombres y mujeres en cuanto a casos de VIH</p>
9. OPERACIÓN PARA OBTENER EL NÚMERO DE PERSONAS CON VIH MENORES DE 15 AÑOS	<p>Los niños realizan, apoyándose en una calculadora, las operaciones necesarias para averiguar cuál es la cantidad de personas menores de 15 años afectadas por VIH</p>
10. INTEGRACIÓN DE LAS PREGUNTAS Y REDACCIÓN DE LAS BUENAS NOTICIAS RELACIONADAS CON EL VIH	<p>Una vez terminado el esquema, los niños pasan al cuadro de resumen, para lo que piden a la facilitadora la aclaración de qué es lo que tienen que hacer. La facilitadora los apoya a copiar la información del esquema al texto mientras los niños comienzan a ensayar ideas de cómo redactar dicha información a manera de resumen. Una vez que la información se encuentra en el resumen, los niños redactan el párrafo referente a las buenas noticias relacionadas con el VIH</p>
11. REDACCIÓN DE LAS MALAS NOTICIAS RELACIONADAS CON EL VIH	<p>Después de hacer un par de ensayos, el equipo redacta en conjunto la parte del resumen referente a las malas noticias relacionadas con el VIH. Se turnan para escribir, se dicen mutuamente las ideas para redactar y las correcciones</p>
12. REDACCIÓN DE LA PREVALENCIA DEL VIH EN MÉXICO	<p>Con apoyo de la facilitadora, los niños ensayan y construyen de manera oral el inicio del párrafo referente a la prevalencia del VIH en México y lo redactan</p>
13. REDACCIÓN DEL NÚMERO DE PERSONAS INFECTADAS EN MÉXICO	<p>Ya sin la facilitadora los niños redactan en conjunto la siguiente parte del resumen. R está en el teclado mientras los otros le dictan las ideas</p>
14. REDACCIÓN DEL GRUPO DE PERSONAS AFECTADAS POR EL VIH	<p>Con apoyo de la facilitadora, los niños clarifican cómo van escribir y redactan el párrafo referente al grupo de personas más afectado por VIH</p>
15. REDACCIÓN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LA CANTIDAD DE HOMBRES Y MUJERES INFECTADOS DEL VIH EN MÉXICO	<p>Con apoyo de la facilitadora, los niños redactan la parte del resumen referente a las diferencias numéricas de casos de personas infectadas entre hombres y mujeres</p>
16. REDACCIÓN DEL NÚMERO CASOS DE VIH EN MÉXICO EN PERSONAS MENORES DE 15 AÑOS	<p>Con breves participaciones de la facilitadora, los niños construyen y redactan el último párrafo del resumen referente al número de casos de VIH en México para personas menores de 15 años</p>
17. REVISIÓN DEL RESUMEN "VIH EN NÚMEROS"	<p>E lee en voz alta el resumen. El equipo va haciendo las correcciones que creen pertinentes. K no participa activamente</p>

18. CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DEL TÉRMINO SUBSAHARIANA

Al leer E se topa con una palabra que pronuncia incorrectamente. La facilitadora pregunta por el significado de dicha palabra y va dando diversas pistas geográficas a los niños para que construyan dicho significado. A partir de ello, los niños añaden una aclaración a su texto

La sesión se desarrolló en cinco actividades principales. La primera sólo se ve reflejada en el primer evento comunicativo, y es la lectura colaborativa del texto original. El segundo evento se liga con el primero debido a que en él los niños recapitulan los contenidos que acaban de leer. La segunda actividad consistió en ir respondiendo las preguntas del esquema intermedio. Ejemplos de esta situación son los eventos 3, 4, 6 y 7. Posteriormente, los niños retomaron las respuestas del esquema y las pasaron al cuadro de resumen. Ahí la actividad consistió en redactarlas e integrarlas para llegar al producto final (Apéndice 6). Ejemplos de esta fase de la sesión son los eventos 10 a 16. La última actividad consistió en revisar y corregir el resumen en conjunto, como se puede ver en los eventos 17 y 18.

La fase de la sesión que provocó mayor discusión fue la de responder las preguntas del esquema. La mayor riqueza de discusión no sólo se dio en términos de cantidad sino de variedad de aspectos que fueron abordados. En eventos como el 3 y el 4, se puede ver que los alumnos y la facilitadora discuten acerca de los contenidos del texto para poder contestar la pregunta. Aun así, entre los dos eventos existe la diferencia de que en el evento 3 los niños construyen la respuesta correcta, mientras que en el evento 4 la discusión gira alrededor de clarificar el significado del texto y, con ello, su comprensión. Un ejemplo paralelo puede encontrarse en el evento 7, pero en este caso el proceso de clarificación es para la pregunta del esquema que los niños buscar contestar. Por otra parte, en el evento 6 dar respuesta a la pregunta del esquema requiere realizar operaciones matemáticas. En este evento, los niños y la facilitadora discuten el procedimiento que habría que llevar a cabo para poder contestar. La aplicación de este tipo de procedimientos se ve reflejada de manera clara en los eventos 8 y 9.

En la fase de redacción del resumen, es evidente el esfuerzo prospectivo por parte de los alumnos, quienes en varios de los eventos ensayan distintas ideas de redacción antes de elaborar la versión final del resumen. Este proceso se puede observar de manera evidente en los eventos 10, 11, 12, 14 y 16. También es posible ver el trabajo de escritura colaborativa en un segundo momento pues, al escribir las ideas planeadas, los miembros del equipo se dictan entre sí las ideas y se corrigen las faltas de ortografía. Ejemplos de este último comentario son los eventos 11 y 13. La sesión termina con un último esfuerzo realizado en conjunto de revisión y corrección de todo el resumen.

En esta sesión, sólo en el evento comunicativo 9 los niños trabajaron solos de principio a fin. En este evento, realizan una operación matemática con ayuda de una calculadora. Debido a su riqueza en términos de discusión, se eligieron los 3 eventos comunicativos que se encuentran sombreados en la Tabla 17 de resumen de eventos comunicativos. Los primeros dos eventos, combinan momentos donde la facilitadora participa activamente con momentos donde la discusión se lleva a cabo exclusivamente entre pares. En el primer evento, se observa una discusión alrededor de la gráfica del texto, el significado de sus distintos elementos, y cómo se puede responder a la pregunta del total de personas con VIH en México. En el segundo evento, los alumnos y la facilitadora construyen en conjunto la redacción del párrafo del resumen donde se habla de la prevalencia del VIH en México. El último evento elegido, y el que cierra toda la sesión, refleja un proceso guiado de clarificación de uno de los conceptos del resumen. Este proceso es apoyado en su totalidad por la facilitadora. El análisis de cada segmento se presenta a continuación.

Segmento 10

Evento comunicativo: 6. Discusión de un texto discontinuo acerca de la prevalencia del VIH en México

Contexto específico: Previo a este segmento, los niños ya leyeron y discutieron el texto original. Posteriormente, respondieron los dos primeros niveles del esquema y se encuentran contestando las preguntas del último cuadro que, en este caso, es de color rosa. La gráfica alrededor de la cual discuten se encuentra en el texto original y se puede ver en el Apéndice 5. El siguiente segmento comienza cuando la facilitadora lee la primera pregunta del cuadro.

Segmento 10.- Análisis de la sesión “Elaboración de texto (El SIDA en números)”

6. DISCUSIÓN DE UN TEXTO DISCONTINUO ACERCA DE LA PREVALENCIA DEL VIH EN MÉXICO		IRF	A	B	C	D	E	
160	X: Ahora, ¿Cuántas personas tienen VIH?	I	A4					
161	R: Aquí está (toma el mouse y dirige cursor, en el texto ubicando una tabla)	R						
162	E: Tenemos que sumar este y este, no (señala con la mano en el monitor)	R					E10	
163	R: Dieciocho mil sei (lee la barra correspondiente a los hombres)	R						
164	X: ¿Ustedes que piensan?	R/I			B3	C1		
165	K: ¿Todo esto? (señala la barra azul en la pantalla)	R/I					E12	
166	X: No (se refiere a lo que dice K), Edgar explícale que tendríamos que hacer.	R/I			B14/B28			
167	E: Sumar esto y esto (señala con su dedo sobre la gráfica)	R			B15			
168	X: Pero, ¿Por qué nada más eso?	F/I			B6			
169	E: Porque es el total de los hombres y las mujeres (contestándole a X y mirándola)	R			B9			
170	X: ¿Si Karlita?	F/I	A9			D3		
171	K: [Ah sí (sale por una calculadora)	R						
172	E: Si lo sumamos tenemos todo el número (R señala el monitor con la mano, K observa)	R		B9				
173	E: Porque si sumamos todo esto nos va a dar	R						
174	X: A ver, ¿qué significa esta barra Edgar? (señala en con su mano el monitor)	I	A4	B14		D3		
175	R: Son diez	R						
176	E: Son veintiseis mil (realiza la suma y voltea a ver a X)	R						
177	R: Es una gráfica de barras que representa	R						
178	E: Veintiséis mil doscientos	R						
179	X: Ahorita lo anotamos, y ésta en especial ¿qué significa?, lo azul (señala con su dedo sobre la gráfica)	F/I						D3
180	E: Todos los hombres de todas las edades	R						
181	R: Aja, hombres, lo azul significa hombres y lo rojo [mujeres	R						
182	E: doscientos [Son veintiséis mil	R						
183	R: ¿Veintiséis mil doscientos? (voltea ver a E)	R/I						

184	E:	Si, mira (<i>toma el mouse y dirige el cursor</i>) Porque cinco más cinco son diez, llevamos una, siete más dos son nueve y una diez, llevamos una, cinco más seis son once y una doce, que diga	R		B15			
185	R:	Ah sí	R					
186	E:	Dejamos dos y llevamos una	R		B15			
187	R:	¿Cuánto, dijiste?	R/I					
188	E:	Veintiséis mil	R					
189	R:	doscientos?	R/I					
190	E:	Ajá (<i>R dirige el cursor al cuestionario en la pantalla y comienza a escribir</i>)	R					
191	R:	“¿Cuál es el grupo de personas más afectadas por el VIH?” el de los niños, ¿no? (<i>voltea hacia E</i>) Si, ¿no?	I					
192	E:	¿Cuál es el grupo?, ¿Cómo que grupo, edad, número? (<i>mueven el texto y se dirigen a la grafica en la pantalla</i>)	R/I					
193	R:	Kissy ven, otra vez. Aquí, en esta pregunta no le entendemos	I					
194	X:	A ver vamos entre todos	R	A3				
195	E:	“¿Cuál es el grupo de personas más afectado?” (<i>leyendo la pregunta del esquema</i>)	R/I					D7
196	R:	¿Cuál era? (<i>comienza a plantear la pregunta a X pero no termina</i>)	R					
197	E:	¿Cómo que grupo? ¿Hombres o mujeres? (<i>voltea a ver a X</i>)	R/I					
198	X:	Grupo más afectado de todo, tanto hombres y mujeres, de edad ¿Cuál es el que tiene más, el más infectado?	R I					D16
199	R:	El de los hombres (<i>mueve el texto y se dirige a la gráfica</i>)	R					
200	X:	¿Pero por edad?	F/I			C6		
201	E:	De 15 a veinti	R					
202	X:	Explíqueme esa pregunta a Karlita, a ver léanla bien (E se acerca a K para tomar la calculadora que trajo, R comienza a leer de nuevo la pregunta. X se aleja un poco del equipo)	F/I		B28			
203	R:	“¿Cuál es el grupo de personas más afectado por esta enfermedad y cuántos casos tiene?” (<i>lee la pregunta a K</i>)	R					
204	X:	De toda la gráfica ¿cuál de estas personas está siendo más afectada? (señala la gráfica)	F/I					D16
205	K:	Esta, ¿no? (<i>señala en la pantalla una barra de la gráfica</i>)	R/I					
206	R:	¿El de 15 a 29?	R/I					
207	K:	15 a 29	R	A4				
208	X:	¿Pero quiénes?	F/I					
209	K:	Niños [y Niñas	R					
210	R:	[Niños y niñas (<i>E está utilizando la calculadora</i>)	R					
211	X:	¿Quiénes?, ahí dice la pregunta el MÁS afectado	F/I					C12
212	R:	El niño	R					
213	X:	¿Por qué?	F/I		B6			
214	R:	Porque tiene mayor porcentaje	R		B9			
215	X:	Entonces, ¿qué sería? ¿De 15 A 29 QUE SERÍA, niños o [jóvenes?	F/I					
216	E:	[Súbele un poquito más (<i>le dice a R que mueva la hoja en la que están trabajando</i>)	I					C6
217	R:	Jóvenes ¿no?	R					
218	K:	Niños, jóvenes, que diga	R					
219	R:	Espérame... quince (<i>le dice a E, mientras va escribiendo “de quince a veintinueve años”</i>)	R					
220	X:	Quiénes, tienen que poner quiénes	F					
221	R:	Si.... Los niños de quince a veintinueve (<i>mientras escribe</i>)	R					
222	R:	Los jóvenes (<i>habla mientras va escribiendo. E lo acompaña</i>)	R					
223	K:	Ponle años porque si no, no se va a saber (<i>mete las manos al teclado y hace la corrección que está proponiendo</i>)	F					E12

224	R:	"Añosa" (riéndose del resultado de la intervención de K y corrigiéndola)	R				
225	E:	A ver vamos a corroborar (verifica con la calculadora la respuesta a la pregunta anterior) Sí, 26 200 (muestra el resultado en la calculadora)	F				
226	R:	Muy bien	R				

Al final del segmento anterior, el esquema quedó como sigue:

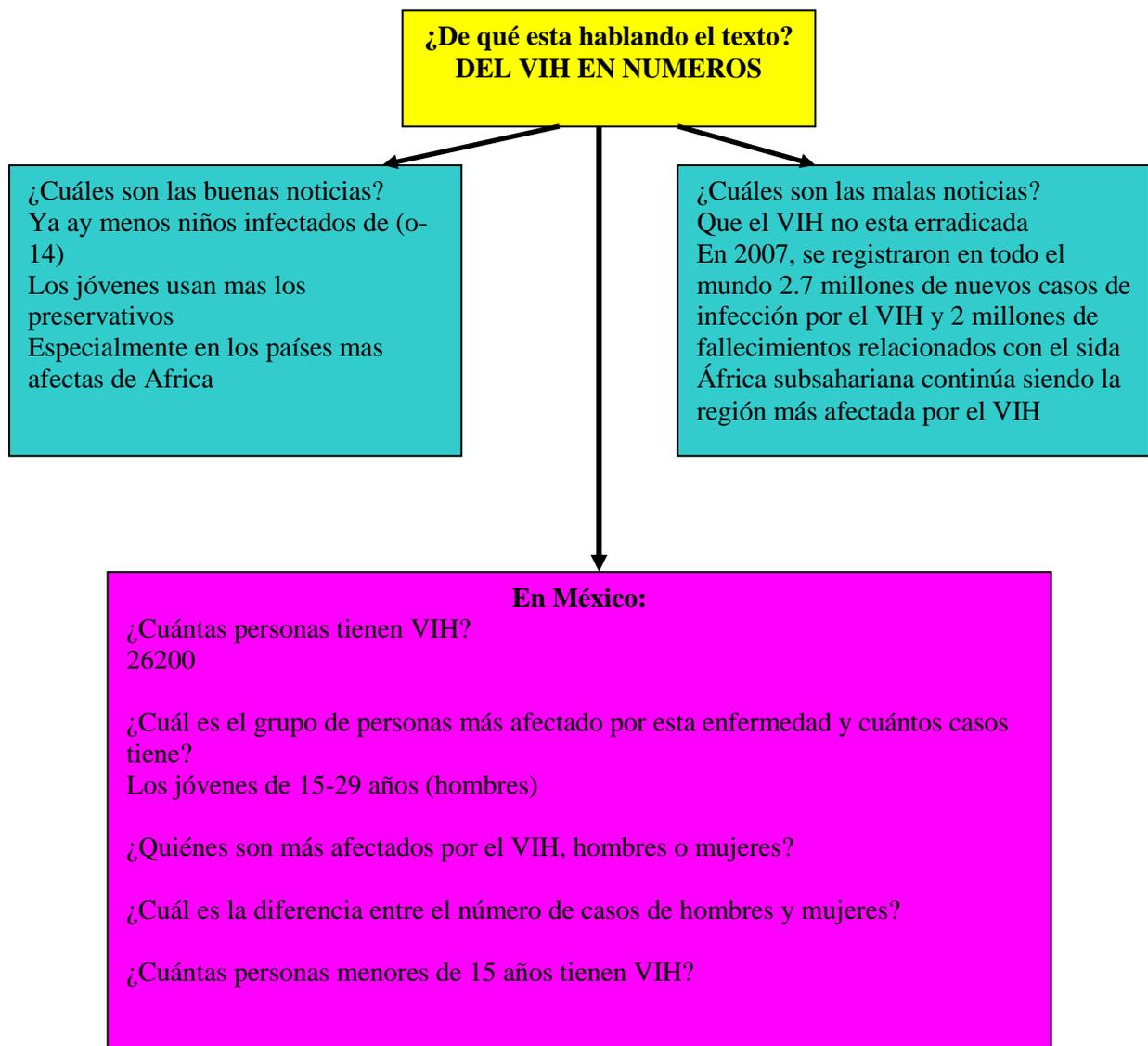


Figura 12.- Esquema intermedio entre el texto original y el cuadro de resumen para la sesión "Elaboración de texto (El SIDA en números)" trabajado por los niños en el segmento 10.

Análisis global

Este es un segmento donde se discute en conjunto acerca del procedimiento para llegar a la solución. Ante la pregunta que aparece en la pantalla de la computadora sobre cuántas personas en total tienen VIH, los niños comienzan a cuestionarse en cuanto a las operaciones matemáticas que es necesario realizar. En el turno 162 se muestra cómo E parece saber qué hacer en cuanto a procedimiento. En el turno 164 la facilitadora no les contesta a los alumnos en términos de lo erróneo o correcto de sus propuestas, sino les regresa la pregunta invitándolos a opinar. En este proceso, los tres alumnos de la triada exponen lo que piensan acerca de cómo resolver el problema. En los turnos 166 y 168 la facilitadora promueve el diálogo entre los alumnos diciendo a E que explique qué hay que hacer y por qué. Estos dos turnos, además de promover este diálogo entre alumnos, son una forma indirecta de pedirle a E que explique mejor y con argumentos el procedimiento para llegar a la solución. En los turnos 169, 172 y 173 el alumno E desarrolla esta idea. En el turno 174 la facilitadora comienza a desglosar la comprensión de la gráfica a través de preguntas e insiste en el turno 179, ya que E insiste a su vez en dar directamente el resultado final. En este sentido, el esfuerzo de la facilitadora va menos al resultado y más al procedimiento para obtenerlo. R y E van construyendo la respuesta en los turnos 180 y 181. Luego E insiste en dar la respuesta correcta y, ante la pregunta de R, le explica el procedimiento en términos matemáticos. Todo este proceso se da de forma espontánea. A partir del turno 182, además de esta explicación procedimental, comienza el proceso de redacción conjunta entre E y R que termina en el turno 190, cuando pasan a la siguiente pregunta del esquema.

En los turnos 191 – 193 es posible ver cómo los niños no comprenden bien la pregunta. Lo importante de este fragmento es que los niños se dan cuenta de su incompreensión y llaman a la facilitadora para que los apoye y resuelva su duda. Este momento de identificar cuando se requiere apoyo del experto puede ser un elemento importante en el paso hacia un monitoreo autónomo del propio aprendizaje. En el turno 198, la facilitadora da una explicación para contestar las dudas de los niños. Dado que esta explicación responde a una solicitud espontánea por parte de los alumnos y no es el recurso principal de la

facilitadora, se inserta dentro de la interacción dialógica y es un apoyo que se va ajustando de acuerdo a las necesidades de los aprendices.

En el turno 202, cuando la alumna K regresa de haber ido por una calculadora, la facilitadora pide a los chicos a que le expliquen a K, quien se involucra en intentar dar respuesta junto con R. Este es un indicador de cómo la facilitadora trata de incluir a todos.

Del turno 204 al 222 se encuentra un proceso de construcción conjunta de la respuesta por los alumnos, apoyado por la facilitadora, quien enfatiza reiteradamente aspectos clave para contestar la pregunta. En los turnos 205 – 207 los niños contestan con el grupo de edad de 15 a 29 años, lo cual es correcto pero sólo es una parte de la respuesta en el sentido de la pregunta no está planteada en función de un grupo, sino de las personas que lo componen. En el turno 208 la facilitadora insiste en el aspecto clave de la pregunta, y más adelante también en el turno 211. Este énfasis vuelve a aparecer más adelante en el turno 220. En respuesta, los alumnos comienzan a hablar de términos que refieren un grupo de edad: niños y niñas, o jóvenes. En el turno 221 aparece por parte de R la respuesta completa, donde se habla del rango de edad más afectado y de los sujetos que lo componen. El resto del evento es el proceso de escritura colaborativa, a excepción del turno 225 donde E realiza de manera espontánea un proceso de verificación del resultado. En el turno final, 226, R da retroalimentación positiva a E, o al trabajo del equipo.

En este segmento podemos ver dos procesos. El primero es resolver una pregunta que requiere un cálculo matemático. Resulta interesante el énfasis que da la facilitadora a que los miembros del equipo comprendan el procedimiento para resolver la respuesta, en vez de que sólo dé la respuesta correcta. Esto se hace evidente en el sentido de que la respuesta correcta aparece desde el turno 178. Aun así, la facilitadora busca que los alumnos comprendan los elementos de la gráfica. En la segunda pregunta, el apoyo va dirigido a que los niños logren contestar una pregunta que no comprenden del todo. Es importante recalcar el grado de dificultad que tiene este texto, pues los niños de sexto año todavía no habían tenido una clase de interpretación de

gráficas para este momento. El texto original es de tipo discontinuo, donde se combina el texto con la gráfica para transmitir la información. Con el apoyo de la facilitadora, los niños logran contestar la pregunta correctamente.

Análisis específico

En este segmento se encontraron tres secuencias IRF en espiral. La primera va del turno 160 al turno 173. En ella, la mayoría de funciones de *inicio* están dadas por la facilitadora, exceptuando el turno 165 donde la alumna K da una respuesta que a su vez es una pregunta que requiere confirmación. Además, hay dos turnos de *retroalimentación* dados también por la facilitadora. La segunda espiral va del turno 174 al 190. En ella hay cinco intervenciones que implican un *inicio* o dar pie a que continúe la conversación. En este caso, las dos primeras intervenciones son por parte de la facilitadora, y las siguientes son dadas por los alumnos que trabajan un rato sin intervención del adulto. Estas tres intervenciones, que están en los turnos 183, 187 y 189, son requerimientos de confirmación por parte de R de los datos que se encuentra redactando. La última espiral comienza en el turno 193 y termina al final del segmento. En el turno 216 hay un inicio que aparentemente dividiría la espiral, pero más bien es un turno paralelo de E pidiéndole a R que acomode la información en pantalla, mientras la discusión principal continua. A lo largo de esta cadena se encontraron 14 intervenciones que implicaron una función de *inicio*. En este caso, casi la mitad fue dada por los alumnos y poco más de la otra mitad fue ofrecida por la facilitadora. La mayor parte de las funciones de *retroalimentación* fueron dadas por la facilitadora, excepto en los turnos 223 y 225. La gran mayoría de las *respuestas* correspondieron a los estudiantes, si bien en los turnos 194 y 198 la facilitadora también da respuestas como tal.

En la dimensión *Colectiva*, se clasificaron tres fragmentos con la categoría A4, que hace referencia a la estrategia de cuestionamiento de la facilitadora manteniéndose en un mismo tema. En la primera cadena, el tema en el cual se mantiene es el procedimiento para resolver la pregunta que inicia el segmento: “¿Cuántas personas tienen VIH?”. Dentro de este mismo fragmento se clasificó el turno 170 como A9, pues es un momento en particular que la facilitadora

dedica a la alumna K que en turnos anteriores parecía no haber comprendido la manera de resolver el problema. En el siguiente fragmento, la facilitadora insiste de manera particular en que E le diga el significado de la barra azul en la gráfica, que es una manera de guiar su interpretación para transparentar el proceso mediante el cual se llega a la solución de la pregunta. En el tercer fragmento la facilitadora guía el proceso de resolución de la pregunta: “¿Cuál es el grupo de personas más afectadas por el VIH?”. A momentos desglosa la pregunta en aspectos más específicos para que los niños añadan todos los elementos necesarios a la respuesta de manera que esta sea completa. Ejemplos de esto son el turno 200 y 208. Este último fragmento comienza con el turno 194 clasificado como A3, que se refiere a cómo la facilitadora promueve que los alumnos participen en las actividades de manera colectiva.

En la dimensión *Recíproca*, la actividad comienza en el turno 164, que se clasificó como B3 y que implica a la facilitadora invitando a los alumnos a que expresen abiertamente sus puntos de vista frente a la cuestión. El turno 166 resultó de particular interés debido a que refleja dos funciones dentro de una misma dimensión. Por esta razón se lo marcó con negritas. Por una parte, este turno se clasificó como ejemplo de B28 ya que la facilitadora, en lugar de explicarle la solución a la alumna K, busca que otro de sus compañeros lo haga. De manera paralela, la facilitadora le está pidiendo al alumno E que explique el procedimiento para llegar a la solución del problema, pregunta que se clasifica como B14. Previamente, en el turno 162, el alumno E mostró conocer el procedimiento para llegar a la respuesta correcta. En el turno siguiente, el 167, hay una primera explicación del alumno E acerca de cómo resolver el problema, lo cual se clasificó como B15. Los dos turnos inmediatos se clasificaron como B6 y B9, que es una petición de la facilitadora de argumentos y el alumno E ofreciéndolos como respuesta respectivamente. Los turnos 171 y 172 también fueron clasificados como B9, ya que son una continuación de la idea que el alumno comienza a desarrollar en el turno 169. Por otra parte, desde el turno 174 al turno 181, se categorizó como B14. En estos turnos, la facilitadora insiste en preguntar qué significa la barra azul de la gráfica al alumno E como un medio para comprender la gráfica. Este fragmento coincide con una clasificación A4 en la dimensión *Colectiva*. Más adelante, los

turnos 184 y 186, que en realidad implican el desarrollo de la misma idea, se clasificaron como B15, que es el alumno explicando el proceso para solucionar la pregunta, en este caso de manera totalmente espontánea. Más adelante, en el turno 202, se vuelve a encontrar a la facilitadora promoviendo que sean los compañeros los que le aclaren a la alumna K lo que ellos ya tienen claro (B28). Para finalizar con esta dimensión, en los turnos 213 y 214 volvemos a encontrar a la pareja B6/B9, que hacen referencia a la petición y el ofrecimiento de argumentos.

En la dimensión de *Apoyo*, se clasificó el turno 164 como C1. En él, la facilitadora promueve que los alumnos se expresen abiertamente. Más adelante, en el turno 200, es posible observar una reducción de los grados de libertad en la pregunta de la facilitadora para ayudar a los alumnos a responder la pregunta, apoyo que se clasifica como C6. Dentro de este mismo rubro se encuentran los turnos posteriores 215 a 222. Otro tipo de apoyo se ve reflejado en los turnos 208 a 214, donde la facilitadora da claves a los alumnos para que vayan llegando a la respuesta correcta (D12).

En la dimensión *Acumulativa*, se ubicaron primero tres intervenciones donde la facilitadora explora el nivel de comprensión que tienen los alumnos y que llevan la clasificación de D3. El primer turno es el 170 y coincide con la clasificación A9 en la dimensión *Colectiva*. Esto se debe a que la facilitadora explora el nivel de comprensión del procedimiento para resolver la pregunta de la alumna K, a quien aparentemente le queda menos claro que a sus compañeros. Los otros turnos son el 174 y el 179, y están dirigidos de manera particular a averiguar si el alumno E comprende cómo se lee la gráfica de barras del texto que se encuentran revisando. Posteriormente, del turno 192 al 197, se observan varias preguntas de parte de los alumnos E y R hacia la facilitadora. Estas preguntas las realizan debido a que no comprenden la pregunta del esquema, por lo que se clasifican como D7. Como respuesta y formando parte del diálogo, en el turno 198 la facilitadora explica la pregunta a los alumnos E y R. Más adelante, en el turno 204 cuando regresa la alumna K de haber ido a buscar una calculadora, vuelve a explicar la pregunta utilizando otros elementos. Los dos turnos se clasificaron como D16.

Para finalizar, se encontraron dos turnos interesantes que no pudieron ser clasificados con el instrumento por no haber encontrado una categoría satisfactoria. Estos turnos fueron subrayados con gris en la transcripción. El primero, 225, es un proceso de evaluación de la información que escribieron los alumnos realizada por ellos mismos. El turno 226 es una forma de retroalimentación positiva y reconocimiento del trabajo por un alumno. Ninguna de estas situaciones se encuentra contemplada en el sistema de análisis.

Segmento 11

Evento comunicativo: 12. Redacción de la prevalencia del VIH en México

Contexto específico: Previo a este segmento, los niños ya leyeron el texto original y extrajeron las ideas principales a través del esquema intermedio. También ya pusieron toda esa información en el cuadro de resumen y redactaron hasta donde se habla de “las malas noticias acerca del SIDA”. Estas preguntas abarcan los cuadros azules del esquema. Para el siguiente segmento, el equipo va a comenzar a resumir los datos contenidos en el cuadro rosa del esquema, donde los niños apuntaron los distintos datos estadísticos del SIDA en México. Es en este punto donde la facilitadora hace la primera intervención.

Segmento 11.- Análisis de la sesión “Elaboración de texto (El SIDA en números)”

12. REDACCIÓN DE LA PREVALENCIA DEL VIH EN MÉXICO			IRF	A	B	C	D	E
351	X:	Ahora si mucha atención, vamos con las preguntas ¿Qué tienen en común todas estas preguntas? (refiriéndose a las preguntas que los niños ya resolvieron del cuadro rosa del esquema)	I	A4		C12		
352	E:	Que son de México (levanta la mano y opina)	R					
353	X:	Exacto, son datos de México entonces (se detiene porque R la interrumpe en el siguiente turno)	F				D8	
354	R:	//Estos son algunos datos del VIH en México (proponiendo cómo se puede escribir el texto)	R					
355	X:	¿Cómo podemos decir que algo sigue, qué palabra clave utilizamos?	F/I		A3	B14	C12	
356	R:	Por último (contestando con palabras clave)	R					
357	E:	No	F					
358	X:	No sé ¿cómo ven ustedes?	F/I			B3		
359	R:	Luego (sugiriendo otra palabra clave)	R					
360	X:	Ya hablamos de buenas y malas noticias. ¿Ahora cómo?	I				C13	D4
361	K:	Además de las buenas y malas noticias tenemos los datos (proponiendo lo que van a redactar)	R					
362	X:	Además (repite mientras escribe en el teclado)	R					
363	R:	Además de las buenas y malas noticias (repetiendo la propuesta)	R					
364	X:	¿De quién?	F/I					
365	R:	¿Del VIH?	R					
366	X:	Aja, síganle además de las buenas y malas noticias ¿de qué van a hablar?	F/I		B4	C6		
367	E:	Del VIH	R					
	X:	Pero específicamente de qué, ¿todos los datos de qué son?	F/I					

368								
369	R:	Del VIH en México	R					
370	X:	Ajá, pero ¿y qué del VIH?	F/I					
371	R:	¿SIDA?	R					
372	K:	Del número	R					
373	X:	¿De los números de qué?	F/I					
374	R:	De gente que tiene [VIH en México	R					
375	X:	[Infectada por VIH (completando la participación de R)	F					
376	X:	"Además de las buenas y malas noticias del VIH" ¿Cómo?, ¿Qué ponen Edgar? (recapitulando primero lo que ya escribieron y luego planteando la pregunta)	F/I				D12	
377	R:	Aquí representamos unos números [de las personas infectadas de VIH en México (manipulando el texto en la computadora)	R					
378	E:	"Además de las buenas y malas noticias"	R					
379	X:	Vamos, ajá, ajá. Vamos a presentar (afirmando lo que van avanzando los alumnos)	F					
380	R:	¿Cómo dije? (dirigiéndose a K)	I					
381	K:	Vamos a presentar, algo así dijo (R escribe)	R					
382	K:	¿Vamóoos? (observando lo que escribió R en la pantalla y haciendo referencia a un error)	R					
383	R:	Vamóoooo, es que le puse el cero (explicando el error e intentando corregirlo) Vamóoooo, otra vez salió lo mismo. Vamos a presentar	R					
384	E:	Los números	R					
385	R:	Si los números. Los nú-me-ros (deletrea mientras escribe)	F	A7	B5			
386	E:	Del VIH (dictando lo que sigue)	R					
387	R:	De personas (diciendo lo que va a escribir)	R				*	
388	K:	Infectadas por VIH (terminando de dictar la idea)	R					
389	R:	Infectadas por el (deletrea, E teclea algo en la computadora)	R					
390	R:	Aquí ponle punto (señala el texto con su dedo)	R					
391	X:	Ajá	F					
392	X:	Ahora, van a presentar el número de personas infectadas por el VIH, ¿Cómo empezamos con esta pregunta, cómo la redactamos?	I	A3	B14		D4	
393	E:	El total de personas (proponiendo la redacción)	R					
394	X:	¿En dónde?	F/I					
395	K:	En México	R					
396	R:	No, el total de personas infectadas en México es [26,200 (proponiendo la redacción, dirigiéndose a X)	F	A4	B4		C6	
397	E:	[26,200	R					
398	X:	Está muy bien	F				D10	
399	K:	Doscientas	R					

400	X:	Aquí les faltaría algo. “vamos a presentar el número de personas infectas por VIH”, ¿en dónde? (señala con el dedo sobre el monitor)	F/I				
401	R:	En México (escribe en el teclado)	R				
402	X:	Ajá	F				

La información que los niños se encuentran redactando en forma de resumen se señala a continuación. El producto final de esta sesión se puede ver en el Apéndice 6.

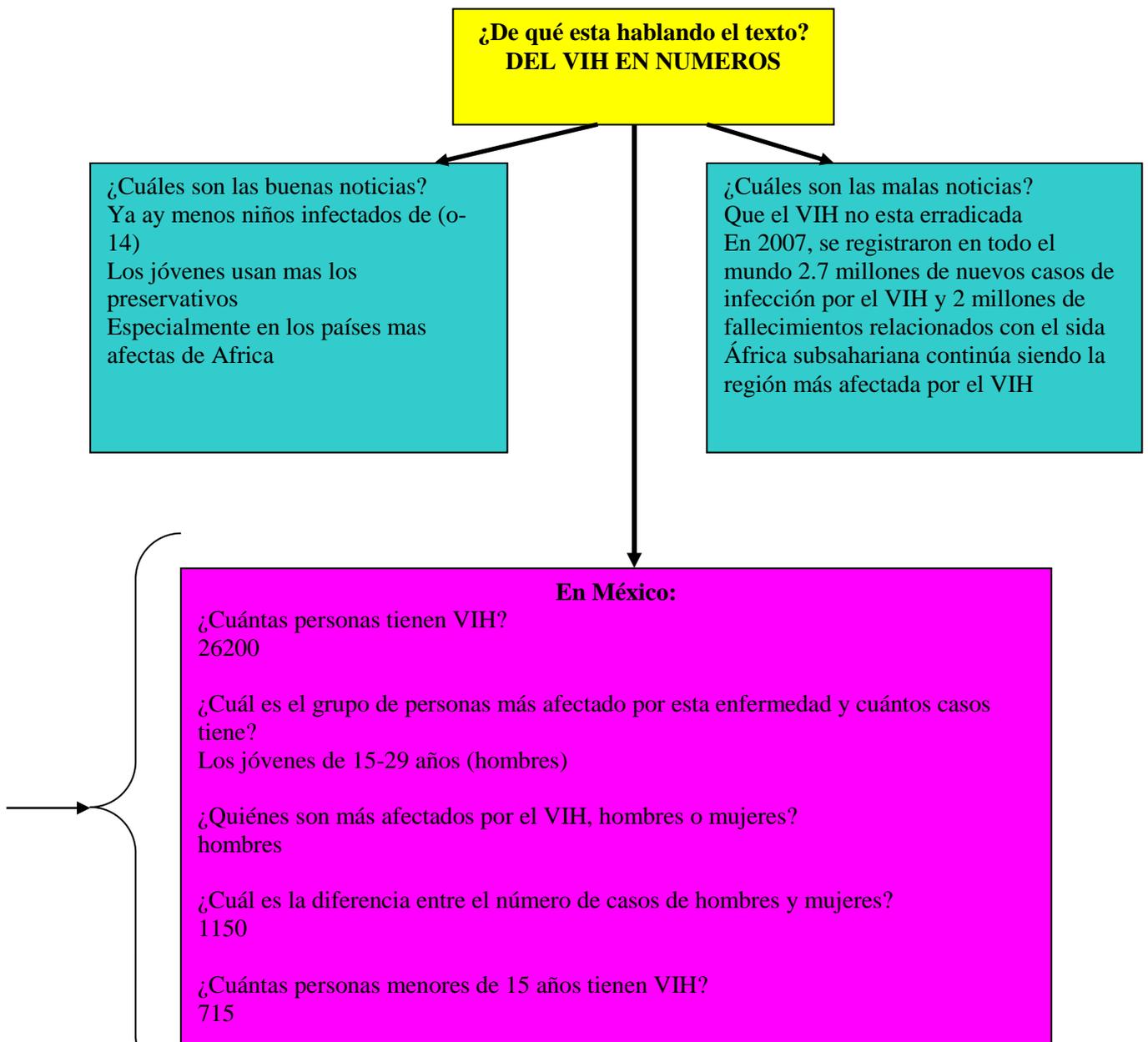


Figura 13.- Esquema intermedio entre el texto original y el cuadro de resumen para la sesión “Elaboración de texto (El SIDA en números)” trabajado por los niños en el segmento 11.

Análisis global

En este segmento, los alumnos redactan en forma de resumen la última parte del esquema referente a las estadísticas del SIDA en México. Para comenzar la redacción, la facilitadora busca hacer notar a los alumnos el elemento que une a todos los datos del cuadro, que es justamente su pertenencia a la población mexicana. Esto lo hace en el primer turno del segmento con una pregunta que funciona como guía. Una vez que los alumnos dan con la respuesta correcta, en seguida comienzan a hacer propuestas de redacción, como se puede ver en el turno 354, donde R no espera a que la facilitadora termine de dar su explicación y hace la primera propuesta. Antes de que continúen, la facilitadora les recuerda que hay que utilizar las herramientas de las palabras clave para redactar el texto, como se ve en el turno 355. La elección de una palabra clave se discute hasta el turno 362, donde la facilitadora da por buena la propuesta que K elabora en el turno anterior. En los turnos 363 a 375 se puede ver un esfuerzo de la facilitadora para que los niños redacten sus ideas de manera específica y clara. Lo realiza a través de preguntas muy específicas que van guiando dicha redacción en el sentido de que los alumnos añadan elementos faltantes. La idea de “Además de las buenas y malas noticias” se convierte en “Además de las buenas y malas noticias del SIDA” (ver Apéndice 6). La siguiente idea discutida con la facilitadora y que aparece por primera vez como tal en el turno 374, sirve para completar la frase, elaborada por R en el turno 377. Del turno 380 al turno 390 los alumnos redactan el texto sin la intervención de la facilitadora. En estos turnos se puede ver claramente el proceso de redacción conjunta pues cada uno de los integrantes del equipo aporta parte de la idea principal mientras R redacta. A partir del turno 392 comienza de nuevo el proceso de elaboración que acompaña al de redacción y que se prolonga hasta el final del segmento. Nuevamente es posible observar las intervenciones de la facilitadora dirigidas a que la redacción sea específica y clara, en particular en los turnos 394 y 400.

Análisis específico

Se encontraron en el segmento cuatro cadenas diferentes de IRF en espiral. La primera va del turno 351 al turno 359. Las tres funciones de *inicio* en esta

espiral son dadas por la facilitadora, así como tres de cuatro intervenciones de *retroalimentación*. La otra está dada por E en el turno 357. La participación de los alumnos es mayoritariamente dando *respuestas*. La segunda espiral va del turno 360 al 379. Nuevamente todos los *inicios* están dados por la facilitadora, y en este caso también toda la *retroalimentación*. Los alumnos participan únicamente con *respuestas*. La tercera espiral comienza en el turno 380 y finaliza en el turno 391. Esta se caracteriza por ser un fragmento donde la facilitadora sólo interviene en el último turno para confirmar brevemente el trabajo de los alumnos. Como se puede ver, no existe ninguna intervención que cumpla más de una función a la vez. Aun así, todos los elementos del IRF se encuentran presentes, incluyendo una intervención de *retroalimentación*. La última espiral va del turno 392 hasta el final del segmento. En esta última sección, todos los *inicios* están dados por la facilitadora, así como la mayoría de intervenciones de *retroalimentación*. Se encontró una excepción en el turno 396, donde R hace una contrapropuesta a la sugerencia de K en el turno anterior. El resto de las participaciones de los alumnos son *respuestas*.

En la dimensión *Colectiva*, las dos primeras cadenas IRF en espiral fueron clasificadas como un sólo segmento A4, donde la facilitadora acompaña con preguntas el proceso de redacción de la siguiente parte del resumen, que en este caso es una introducción a las estadísticas del SIDA en México. Este proceso termina hasta el turno 375. Más adelante, del turno 380 al 390, tenemos una sección de trabajo sin intervención de la facilitadora. Este fragmento se clasificó como A7, ya que todos los integrantes del equipo participan activamente en la redacción del párrafo. Como en segmentos anteriores, resulta confusa la posible aplicación de la categoría A13, en el sentido de que los niños llevan adelante la actividad durante un espacio de tiempo sin la necesidad de que la facilitadora esté con ellos. Por último se tiene un tercer fragmento clasificado como A4, que corresponde a la última cadena IRF en espiral. En este fragmento la facilitadora acompaña la redacción de la segunda mitad de la frase en cuestión.

En la dimensión *Recíproca* el primer acto comunicativo se encontró en el turno 355 que se comentará al final de esta sección. El turno 358 fue clasificado

como una forma de la facilitadora de promover que los alumnos aporten sus distintos puntos de vista frente a qué palabra clave se puede utilizar para comenzar a redactar el párrafo (B3). Posteriormente, del turno 364 al 374, se tiene un segmento de B4, categoría que hace referencia a que la facilitadora busca que los alumnos expandan sus afirmaciones. En este caso, el proceso se lleva cabo mediante preguntas bastante específicas que buscan que la redacción tenga todos los elementos pertinentes para que quede completa y comprensible. Más adelante, en el grupo de turnos comprendidos entre el 380 y el 390, se observa a los alumnos relaborando en conjunto la idea que discutieron previamente para que esta quede redactada. Esta clasificación coincide con la clasificación de A7 de la dimensión *Colectiva*. Para finalizar, se encontró el mismo esfuerzo de la facilitadora para que los alumnos expandan y completen sus ideas del turno 394 a 402.

En la dimensión de *Apoyo*, el segmento comienza con dos intervenciones de la facilitadora dando claves para que los niños puedan formular el resumen. Estos son los turnos 315 y 355, que se clasificaron como C12. En el turno 360, la facilitadora recapitula lo que el equipo ha avanzado hasta el momento, que en este caso es hablar de las buenas y malas noticias y que se clasificó como C13. Posteriormente, del turno 364 al turno 374 se observa una reducción de los grados de libertad otorgados por la facilitadora (C6) en aras de que los niños especifiquen de manera suficiente el párrafo que se encuentran elaborando. Este proceso que aparece en la fase de planeación del párrafo vuelve a aparecer al momento en que el equipo se encuentra redactándolo, en los turnos 394 a 402. Mención particular merecen los turnos 385 a 390, que fueron clasificados con un asterisco por no encontrar en el instrumento una categoría que describiera de manera satisfactoria el fenómeno. En estos turnos los compañeros se apoyan entre sí en el proceso de redacción de la idea planeada previamente. En este caso, E y K van dictándole a R lo que va a escribir y lo apoyan con la puntuación.

En la dimensión *Acumulativa*, el primer turno clasificado fue el 353 como D8. En este turno la facilitadora confirma la respuesta que le da E en el turno anterior. Después, en el turno 360 se observa una pregunta abierta (D4) en el

sentido de que la redacción de un texto en cuanto a forma tiene más de una posibilidad sin que una sea la única posible. Este turno se conjunta en la dimensión de apoyo con la clasificación C13, si bien esta clasificación estaría aplicando más bien a la primera mitad del turno. La misma situación de una pregunta abierta con respecto a la redacción del texto se encuentra en el turno 392. Más adelante el turno 376 se clasificó como D12. Esto debido a que la facilitadora retoma el párrafo ya elaborado por el equipo para plantear la pregunta al alumno E acerca de cómo se podría continuar redactando. Para finalizar, en el turno 398 se puede ver un reconocimiento al trabajo de los niños, lo cual se clasifica como D10.

Mención particular requiere el turno 355 debido a que se consideró que reflejaba de manera clara un acto comunicativo dentro de tres dimensiones diferentes. Por la manera en que está planteada la pregunta, la facilitadora está promoviendo la inclusión de todo el equipo en la resolución del problema que en este caso consiste en redactar una frase. Esto se clasifica como A3 en la dimensión *Colectiva*. Por otra parte, la facilitadora está haciendo alusión a un procedimiento de redacción que ya se ha discutido previamente en el salón de clases y que es el uso de las palabras clave. En este caso, está pidiendo a los alumnos que expliquen y hagan uso de esta herramienta, cosa que se clasifica como B14 en la dimensión *Recíproca*. Por último, en la dimensión de *Apoyo* se clasificó el turno como C12 debido a que la intervención de la facilitadora aporta una clave acerca de cómo resolver el problema de la redacción del párrafo, que es el uso de alguna de las palabras clave que ya se conocen.

Segmento 12

Evento comunicativo: 18. Construcción del significado del término “Subsahariana”

Contexto específico: Este fragmento corresponde al cierre de la sesión. Para este momento, los niños ya terminaron de redactar su resumen. El siguiente fragmento comienza con la intervención de la facilitadora que lleva a la actividad final: revisar y corregir el resumen.

Segmento 12.- Análisis de la sesión “Elaboración de texto (El SIDA en números)”

18. CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DEL TÉRMINO SUBSAHARIANA			IRF	A	B	C	D	E	
545	X:	Ahora ¿en que paso irían? ya tienen el resumen escrito, ¿ahora qué?	I	A4		C10			
546	E:	Leerlo, a ver si se entiende	R						
547	X:	umhu (Afirmando la respuesta de E)	F						
548	R:	¿Y, ya?	R/I						
549	X:	Que se entienda muy bien. Acuérdense, ¿Por qué se debe de entender?	R/I				B6		
550	E:	Porque lo van a leer niños menores que nosotros	R				B9		E3
551	X:	Y otras personas, entonces...	F						D8
552	E:	Yo primero, yo primero, yo primero	I	A12					
553	R:	Si, listo	R						
554	K:	Pero lo lees rápido	R						
555	R:	Que rápido si	R						
556	E:	“El VIH”	R						
557	E:	“Unos ejemplos de buenas noticias del VIH son las siguientes, primera”	R						
558	R:	Primera, Uno	F						
559	E:	“Que hay menos niños infectados de cero a catorce años; dos, los jóvenes usan mas los preservativos especialmente los países más afectados”	R						
560	R:	Aquí “coma” sería, ¿no? (escribe)	F						
561	E:	“Especialmente los países más afectados”, ponle coma (Escribe R)	R			*			
562	E:	“Afectados de África. Unos ejemplos de malas noticias del VIH son las siguientes; primera que el VIH no está erradicada; dos, en dos mil”, en el dos mil siete, ¿no?	F						
563	R:	En el (escribe)	R						
564	E:	“Dos mil siete se registraron en total de todo el mundo dos punto siete millones de nuevos casos y dos millones de fallecimientos relacionados con el SIDA; tres, África subserania”	R						
565	R:	Subserania	R						
566	X:	¿Qué es eso?	R/I	A4					
567	E:	Subsahariana	R						
568	X:	Subsahariana, ¿Qué significará eso?	F/I			B4			
569	E:	¿Cómo lo podemos decir?	R/I					D3	
570	X:	Porque acuérdense que las palabras que ustedes no entiendan	F/I						E17
571	R:	Subterránea, ah, no es cierto	R						

572	X:	África, como México, tiene Norte, Sur, Este, Oeste (señalando con la mano los puntos cardinales)	R					
573	K:	África sur, ¿no?	R/I				D16	
574	X:	En África esta un desierto que se llama, muy famoso, uno de los más grandes del mundo, ¿que se llama el desierto de qué?	R/I	A10				
575	K:	¿Del Sahara?	R/I					
576	X:	Exacto, del Sahara, ¿África subsahariana qué significará?	F/I					
577	E:	Cerca del Sahara	R					
578	X:	¿Los países que están dónde?	F/I					
579	R:	¿Abajo del Sahara?	R/I					
580	X:	Exactamente, África Subsahariana, significa eso y ¿cómo le ponemos para que se entienda?	F/I	A3			D4	
581	R:	[Entre paréntesis	R					
582	E:	[Entre paréntesis	R					
583	X:	¿Qué le podemos poner?	I	A3			D4	
584	R:	Abajo del	R					
585	X:	Países que se encuentran abajo de dónde	F/I		B4	C6		
586	R:	Del Sahara	R					
587	E:	Países que se encuentran tran abajo (R escribe y E se voltea a platicar con una niña de otro equipo)	R					
588	R:	Del Sahara, desierto no va con esta (se ve como corrige mientras K observa el monitor)	F/I					
589	E:	Del Sara...Sahara, ¿no?	R/I					
590	R:	Sahara	R	A7	*			
591	K:	Sahara (se acerca al teclado y escribe)	R					
592	E:	"El Sahara"	R					
593	K:	Continua siendo la región ahí van los paréntesis (escribe), borra	R/I					
594	R:	Continua siendo	R					
595	E:	"Continua siendo la región más afectada por el VIH"	R					
596	X:	Ajá, ¿se entiende bien?	F/I				D4	
597	R:	Si	R					

Tabla 20.- Tercer segmento de análisis de la sesión "Elaboración de texto (El SIDA en números)

Análisis global

En este segmento, los alumnos acompañados de la facilitadora revisan el resumen que ya han terminado de redactar. En el primer turno del segmento, la facilitadora realiza una intervención que lleva a los alumnos a recordar el siguiente paso de elaboración de resumen que, por cierto, se encuentra entre los carteles que los niños tienen pegados en la pared como parte de sus herramientas de trabajo. En el turno 546, E contesta la pregunta de manera que es posible ver que ya maneja los pasos de resumen. Del turno 549 al 551 hay una breve reflexión promovida por la facilitadora alrededor de cuál es la función y la importancia de esta fase de revisión, donde se pone énfasis en la función comunicativa del texto. Acto seguido hay tres turnos donde los niños se organizan para llevar adelante la actividad, donde E se ve motivado a ser quien realiza la lectura en voz alta. A partir de ahí, comienza al proceso de revisión y corrección colectiva, que es realizada exclusivamente por los niños. En este proceso se observa como el equipo aborda cuestiones de ortografía y redacción, cómo en los turnos 560 – 562.

La segunda parte del segmento consiste en la clarificación del concepto de “Subsahariana”. En los turnos 564 y 565, la dificultad de pronunciación que muestran los alumnos para decir el concepto habla de la posibilidad de que no lo comprendan muy bien. La facilitadora se da cuenta y en el turno 566 pregunta por el significado del término. Este acto va acompañado por el turno 570 que hace clara la importancia de que los alumnos comprendan lo que han escrito. Más adelante la facilitadora da una explicación que no consiste en decir exactamente qué es lo que significa el término “Subsahariana”, sino en aportar los elementos necesarios para que los niños puedan deducirlo. En cuanto la facilitadora comienza a dar esta información, los niños comienzan a hacer intentos de dar la respuesta y definir el término “subsahariana”. Esto habla de altos niveles de intersubjetividad con respecto a la definición de la actividad y las intenciones de la facilitadora cuando realiza sus intervenciones. A partir del turno 580 comienza la segunda parte del proceso que consiste en corregir el texto de manera que quede reflejada la discusión anterior. Nuevamente se puede ver el trabajo conjunto de los niños para que el texto quede redactado correctamente. Del turno 588 al turno 592, los alumnos dialogan acerca de cuál

es la manera correcta de escribir “Sahara” y realizan las correcciones pertinentes. Para finalizar, la facilitadora le pregunta al equipo si el texto es comprensible, donde nuevamente vuelve a llevar la atención de los niños al aspecto fundamental de que un texto se redacta para comunicar un mensaje y, por lo tanto, debe estar elaborado de manera comprensible.

Análisis específico

En este segmento se identificaron dos cadenas de IRF en espiral. La primera consta de los turnos 545 a 551. En ella hay dos intervenciones que implican una función de *inicio*. Dos de ellas fueron aportadas por la facilitadora, y una por el alumno R. Los dos momentos de *retroalimentación* fueron a su vez dados por la facilitadora. El resto de los turnos son *respuestas* dadas por los estudiantes. La segunda espiral comienza en el turno 552 y termina al finalizar el segmento de análisis. Se encuentra compuesta de un fragmento donde los niños trabajan sin la intervención de la facilitadora y otro donde ella se integra activamente a la discusión. Nuevamente en la sección donde los niños trabajan sólo se encuentran intervenciones con una sola función dentro de la estructura IRF. De manera interesante, esta situación cambia cuando la facilitadora se integra al trabajo, donde se puede ver a los niños realizando intervenciones con dos funciones simultáneas. En la totalidad de la cadena, las funciones de *inicio* se encuentran repartidas de manera casi igual entre estudiantes y facilitadora. En la primera sección, donde los niños trabajan solos, se clasificaron tres intervenciones como *retroalimentación*. Los turnos 558, 560 y 562 son momentos en que los niños evalúan su propio trabajo y lo corrigen. Posteriormente, cuando aparece la facilitadora, la mayor parte de momentos de *retroalimentación* recaen sobre ella excepto en las últimas correcciones donde R se da cuenta que la palabra “Sahara” está mal escrita (turno 588). Por último, en la sección del trabajo entre pares la gran mayoría de las intervenciones entran en la clasificación de *respuestas*. En la sección final, casi todas las *respuestas* están dadas por los alumnos, si bien hay tres intervenciones por parte de la facilitadora en este sentido. Estas son los turnos 566, 572 y 574.

En la dimensión *Colectiva*, la primera cadena de IRF en espiral corresponde a una clasificación A4, donde la facilitadora se mantiene en la importancia de revisar el resumen una vez terminado. El siguiente fragmento, que va desde el turno 552 al 564 y donde los alumnos revisan el resumen sin la intervención de la facilitadora, resulta de difícil clasificación. Hay que hacer notar que en este caso K sólo participa una vez, antes de que comience el trabajo de revisión y redacción como tal. Se clasificó como A12 la categoría en la dimensión *Colectiva* que se acerca más al fenómeno, en el sentido de que los alumnos buscan de manera conjunta que el texto quede redactado de una manera que les convenza a todos. Aun así, lo más exacto sería una clasificación correspondiente en el instrumento a la categoría A2, que sólo se encuentra para cuando está presente el experto. Una situación similar se encuentra en el fragmento que va de los turnos 587 a 595 pero este, debido a la participación más activa de K, si pudo ser clasificado como A7. Por último el fragmento entre los turnos 566 y 586 se clasificó como A4, y corresponde al acompañamiento que realiza la facilitadora para que los niños logren clarificar el significado del término "Subsahariana". En este fragmento se clasificaron los siguientes actos comunicativos individuales. El turno 574 es el único ejemplo que se encontró en esta investigación de A10, un momento en que la facilitadora opta por retener parte de la información para promover que sean los alumnos quienes completen la idea. Por otra parte, en los turnos 580 y 583 se puede ver nuevamente a la facilitadora invitando con sus preguntas a todos los miembros del equipo en la redacción de la frase que clarifica el término "Subsahariana", lo cual fue clasificado como A3.

En la dimensión *Recíproca*, el evento comienza con el par de turnos 549 y 559, que corresponden a las categorías B6 y B9. En estos turnos, la facilitadora pide argumentos para aclarar la importancia de que el texto sea comprensible, cosa que el alumno E contesta en el siguiente turno. Más adelante, del turno 556 al 564 se tienen una serie de turnos que no fue posible clasificar con el instrumento seleccionado pero que fueron marcados con un asterisco para posterior discusión e investigación. Como ya se comentó en la dimensión *Colectiva*, este segmento refleja el trabajo de escritura colaborativa por parte de E y R, donde ambos van leyendo y corrigiendo el texto en conjunto. En esta

otra dimensión vemos actos comunicativos que podrían ser ejemplos de reciprocidad sin que sea claro que puedan ser clasificados en alguna de las categorías ya definidas. Por ejemplo, en el turno 559 y 560 se puede observar una propuesta de corrección ortográfica por parte de R que es retomada en el siguiente turno por E. La atención que ponen al menos dos integrantes del equipo a las sugerencias y cambios que van realizando los demás coincide con las características generales que se plantean en la dimensión *Recíproca*, como escucharse unos a otros, compartir ideas y hacer explícito lo que se está pensando. Una situación similar se observa en el fragmento que va del turno 587 al 595. Esto se discutirá más adelante con respecto a la necesidad de hacer adaptaciones específicas para analizar el habla entre pares. Para finalizar con esta dimensión, los turnos 566 a 579 fueron clasificados como B4, así como el turno 585. Esta clasificación abarca una serie de turnos donde la facilitadora está ayudando a los niños, tanto con preguntas como con información, a que amplíen el concepto de “África subsahariana” y construyan una frase que a ellos les resulte clara.

En la dimensión de *Apoyo*, el segmento comienza con una clasificación de C10 de los turnos 545 a 551. Esto se debió a que en estos turnos la facilitadora pone énfasis en parte del proceso para alcanzar un objetivo, que en este caso es asegurar que el texto sea comprensible. En este caso, la reflexión se lleva a cabo en conjunto con los alumnos que aportan elementos al responder a las preguntas que ella les plantea. Este proceso corresponde con la clasificación de A4 en la dimensión *Colectiva*. Más adelante, entre los turnos 572 y 580, se marcó la clasificación referente a que la facilitadora apoya a los alumnos aportando pistas o información clave. En este caso la facilitadora, en lugar de explicar el significado del término “Subsahariana”, aporta toda la información necesaria a los alumnos para que ellos puedan clarificarlo por sí mismos. Por último, el turno 585 se clasificó como C6. En los turnos previos, la facilitadora había estado aportando claves para que los niños completaran la idea. Ahora que la están redactando, participa con una pregunta cerrada con la que enfatiza el aspecto principal de la definición de “Subsahariana”.

En la dimensión *Acumulativa*, el primer turno clasificado fue el 551, con el rubro D8 debido a que la facilitadora da en él una retroalimentación que añade información a la respuesta que dio E en el turno anterior. Posteriormente, entre los turnos 566 y 571, la facilitadora hace un trabajo de indagación del nivel de comprensión de los alumnos del término “Subsahariana”, esfuerzo que se clasifica como D3. Al encontrar que los niños no tienen del todo claro este concepto, en los turnos siguientes (572 – 574) comienza a dar una explicación en la cual se encuentran los elementos necesarios para que los niños puedan construir la respuesta por sí mismos. Las explicaciones autoritativas que aparecen como parte del flujo del diálogo se clasifican como D16. Para finalizar con este segmento, se encontraron dos preguntas abiertas relacionadas con la forma en que se podría redactar la clarificación del término “Subsahariana” en los turnos 580 y 583. Asimismo, se clasificó una pregunta de la misma índole en el turno 596, que gira alrededor de si el texto quedó comprensible. En los tres casos las preguntas no tienen una única respuesta correcta y se clasifican como D4.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de la presente investigación se presenta en dos secciones. En la primera se revisan los resultados en términos del análisis del caso elegido, así como de su relevancia para comprender procesos de apropiación en el aula de habilidades de colaboración desde una perspectiva dialógica. Se comentan ahí los hallazgos surgidos de la categorización de los segmentos elegidos. Cabe mencionar que sólo se discuten aquellas categorías que se presentaron de manera recurrente o cuya aparición resultó de relevancia para la discusión de los procesos de apropiación de habilidades de colaboración por parte de los estudiantes.

En la segunda sección, se discute el uso del *Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*, analizando su utilidad para la investigación de formas de interacción dialógica en el aula y para colaborar en el esfuerzo de su posterior refinamiento.

4.1. Apropiación de habilidades de colaboración en el aula

El programa *Aprendiendo Juntos (AJ)* busca promover habilidades clave en distintas dimensiones del desarrollo de los alumnos, como son el área social, cognitiva, psicolingüística, tecnológica y académica. Para ello utiliza entre sus herramientas principales el trabajo sobre proyectos auténticos y el trabajo colaborativo, que juntos crean un ambiente en donde estos aspectos se trabajan en la práctica de manera integrada. Además de estas herramientas generales, utiliza diversos mediadores para la consecución de actividades específicas, como son diversos géneros del lenguaje oral y escrito, así como el uso de las TIC`s.

En el análisis del trabajo de una triada a lo largo de cuatro sesiones en el programa, es posible recuperar de manera general las actividades que los niños realizaron como necesarias para llevar a término las distintas actividades. Estas fueron las siguientes:

- **Mapa mental:** Manejo de Word y del hardware implicado para ello. Creación, edición y organización de cuadros de texto. Organización de conceptos e ideas relacionadas entre sí. Edición de formato de texto. Edición de imágenes.
- **Búsqueda en Internet:** Búsqueda de información en Google. Evaluación de la confiabilidad y utilidad de distintas páginas de Internet para un objetivo de investigación específico, a través de la búsqueda del autor y fecha de elaboración de una página web. Evaluación de la comprensión que tiene el equipo de dicha página y de su utilidad para un tema de investigación. Elaboración de referencias.
- **Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH):** Manejo de Word y del hardware implicado para ello. Extracción de ideas principales de un texto. Uso de estrategias de resumen. Clarificación de términos confusos en el texto. Elaboración de un texto en tres fases recursivas: planeación, redacción y revisión de gramática y ortografía. Manipulación del formato de texto. Uso de la estructura textual de *texto de colección*.
- **Elaboración de texto (El SIDA en números):** Dominio de Word y del hardware implicado para ello. Extracción de ideas principales de un texto. Uso de estrategias de resumen. Clarificación de términos confusos en el texto. Interpretación y utilización de gráfica de barras. Elaboración de un texto en tres fases recursivas: planeación, redacción y revisión de gramática y ortografía. Uso de la estructura textual de *problema – solución*.

Por otra parte, el “Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos (HTI)” estuvo expresamente diseñado para que los facilitadores promovieran el uso de distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje que incluyeron la promoción de formas de interacción dialógica con y entre los estudiantes. Se tuvo como objetivo explícito del programa crear ambientes de aprendizaje ricos en interacciones sociales donde el aprendizaje cooperativo fuera una herramienta para promover la colaboración entre pares y

estrategias efectivas de comunicación oral y escrita. Además, las actividades realizadas por los alumnos fueron diseñadas con la intención de apoyar el desarrollo de las habilidades curriculares para 6to grado. En este sentido, las sesiones reflejan de manera general el aprendizaje significativo y la práctica de elementos como son: oralidad, escritura, comprensión de textos y el uso de las tecnologías de la información. Ya se comentó previamente que la investigación en curso (Guzmán y Rojas – Drummond; 2012) demuestra el avance de los alumnos que participaron en el programa en cuanto a la apropiación de habilidades de lectoescritura como resultado de su participación en diversas actividades de trabajo colaborativo.

En esta investigación fue posible observar el uso reiterado de algunas de las estrategias clasificadas dentro del ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*** por parte de la facilitadora. Cabe recordar que la selección de los segmentos no es equivalente a un muestreo, por lo que los hallazgos en ellos no adquieren su valor por su generalización al resto de la sesión, sino por la comprensión que aportan alrededor del proceso de apropiación de habilidades de colaboración. A continuación se presentan los elementos encontrados en cada sesión clasificados por dimensión. Al final de cada dimensión se resumen los hallazgos en términos del rol del facilitador y de los alumnos en la construcción del espacio dialógico como parte del proceso de apropiación de formas de colaboración efectivas.

Colectiva

La estrategia más utilizada por parte de las facilitadoras en esta dimensión consistió en realizar preguntas manteniéndose en un mismo tema (A4). No hay un sólo segmento donde esta estrategia no haya aparecido, y se mantiene inclusive cuando en la tercera sesión hay una facilitadora distinta trabajando con la triada. Otra estrategia que se observó en las diversas sesiones fue un uso del lenguaje por parte de las facilitadoras que implicaba a todos los miembros del equipo en la resolución de la tarea (A3). En esta categoría entraron todas las preguntas del estilo: “¿Qué hacemos?” “¿Cómo lo redactamos?” y “¿Cómo le podemos poner?”. Las otras estrategias, si bien

indicadoras de un trabajo por parte de la facilitadora en esta dimensión, aparecieron de manera mucho más aislada. En esta situación se encuentran las categorías A9 y A10. En el caso de la categoría A9, que se refiere a ofrecer turnos en el diálogo a los alumnos más callados o con dificultades en la tarea, sólo se encontró un ejemplo evidente en el primer segmento de la última sesión analizada. En cuanto a A10, que hace referencia a la facilitadora reteniendo adrede cierta información para motivar a los alumnos a que saquen ellos mismos las conclusiones, se encontró un ejemplo en el tercer segmento de la última sesión.

En el caso de los alumnos, existe evidencia de acciones que reflejan formas de interacción dialógica. En la sesión de mapa mental, se observa la aparición reiterada de la categoría A12, que habla de los estudiantes buscando consenso. Resulta interesante verla aparecer en dos modalidades. La primera es en un esfuerzo totalmente autónomo por parte de los alumnos, como en el segmento 2 y 3. En este caso, es posible ver sobre todo que los alumnos ofrecen distintas opciones para ir solucionando la actividad, y argumentos poco desarrollados. La segunda modalidad tiene un alto interés educativo, pues son búsquedas de consenso entre los alumnos promovidas abiertamente por la facilitadora. En dichos ejemplos, la facilitadora pide al mismo tiempo un argumento a los alumnos y promueve dicha interacción, en la forma de una instrucción como “explícale por qué”. Esta situación se puede ver en el primer y último segmento de la sesión de mapa mental. Este ejemplo resulta de interés porque constituye una estrategia intermedia entre la ejecución por parte de la facilitadora y la ejecución absolutamente independiente por parte de los alumnos.

Además de la reiterada aparición de búsqueda de consenso por parte de los alumnos, hay evidencias más aisladas de una participación activa por parte de todos en la actividad (A7). Esta categoría en particular vendría siendo sólo un indicio, debido a que se clasificaron así los fragmentos donde todos los alumnos tenían turnos en la conversación. Aun así, la participación activa puede ser evaluada también con elementos que tengan que ver con la división del trabajo o la observación del trabajo del compañero. Hay una evidencia muy

breve de un monitoreo de la actividad entre pares (categoría A8), que de hecho sólo pudo ser observada en un turno. A pesar de ser una sola intervención es importante recalcar su aparición ya que es un indicio de apropiación de una función mediadora que suele cumplir la facilitadora para que el trabajo colaborativo sea efectivo. Como tal, sería un paso hacia la autorregulación por parte de los estudiantes de su propio trabajo en equipo.

Por otra parte, hay momentos en que se puede ver una participación casi totalmente guiada de la facilitadora, conviviendo con momentos en que su apoyo se reduce al mínimo. El primer segmento de la segunda sesión, Búsqueda en Internet, muestra una estrategia A4 por parte de la facilitadora sin ninguna participación de los estudiantes que pudiera ser clasificada como colectiva. En concreto, la facilitadora va guiando el descubrimiento del autor de la página web con preguntas que permiten un rango muy reducido de respuesta. En la tercera sesión, en el segundo segmento, es posible ver cómo una sola intervención de la facilitadora genera un proceso de discusión y reflexión en los alumnos, que no sólo modifican la respuesta del esquema en cuanto a extensión sino que clarifican su contenido. El último segmento analizado en esta investigación muestra el proceso de clarificación del significado del término "Subsahariana". En dicho segmento es posible observar cómo la facilitadora utiliza una estrategia donde va realizando preguntas cerradas y específicas para que los niños lleguen a dilucidar el significado del término (ver turnos 566 a 579). A lo largo del programa se encontraron distintas situaciones intermedias o que combinan momentos de una gran autorregulación entre pares, con una participación casi autoritativa por parte de la facilitadora. Esto refleja una posibilidad con respecto a los procesos de apropiación en escenarios reales de aprendizaje significativo, y que tendría que ser evaluada a profundidad posteriormente: distintas áreas de habilidad implican diferentes grados de dificultad para los alumnos, algunas de las cuales pueden ser dominadas antes que otras. Las habilidades que se están enseñando tienen una complejidad en sí misma y en su vínculo con una diversidad de actividades concretas que, tratándose de un aprendizaje situado, requieren de distintos grados de participación de la facilitadora según su grado de dificultad para los estudiantes. Por otra parte, los distintos grados de

participación de la facilitadora reflejan una sensibilidad a estas variaciones y un ajuste contingente de los apoyos que aporta. También existe una razón alternativa o incluso complementaria para este fenómeno, y es que el avance de los niños se ve reflejado no en la desaparición del elemento mediador de la actividad, sino en su forma de participar con ella. La apropiación del espacio dialógico se vería reflejada en la cualidad del diálogo que los niños sostienen entre sí y con la facilitadora. Se volverá a este punto más adelante. De esta observación se deriva el hecho de que la cantidad de participación de la facilitadora no puede ser un criterio simple para evaluar grados de apropiación de habilidades de colaboración por parte de los alumnos. El proceso de apropiación puede también ser observado en cómo los niños van avanzando en su capacidad para participar en diálogos más complejos; ya sea por la apropiación de herramientas para una comunicación más efectiva, por el desarrollo de identidades en el diálogo que les permiten participar en la conversación sin tener que defender a toda costa su posición o la cohesión del equipo (Wegerif, 2007), o por un aumento en la intersubjetividad con la facilitadora con respecto a las demandas de la actividad y al cómo abordarlas. Por último cabe mencionar que el uso de la estrategia de adaptación del apoyo por parte de la facilitadora, que se comentará más adelante en la dimensión de *Apoyo*, puede ser observado también aquí al tener una visión global de los distintos fragmentos, donde se puede observar esta combinación dinámica y cambiante de momentos de una participación mayoritaria de la facilitadora con momentos muy independientes de los estudiantes.

En esta dimensión, la principal función de la facilitadora consistió en mantener la atención del equipo sobre un mismo tema, profundizando en él con preguntas de distinta índole. Además, se mantuvo propiciando la participación de todos los miembros del equipo en las distintas tareas que conformaron cada actividad. En cuanto a los estudiantes, la función más destacada en esta dimensión fue la de buscar consenso al momento de tomar una decisión, función que en algunos casos apareció promovida abiertamente por la facilitadora. Esta promoción por parte de la facilitadora aparece como un punto intermedio entre la guía directa de la facilitadora y la ejecución autónoma por parte de los alumnos, y por lo tanto tiene interés educativo como estrategia de

andamiaje. También se observó una participación de todos los miembros del equipo en la resolución de la actividad. En cuanto al proceso de apropiación de habilidades de colaboración, se observó que en un contexto situado este puede ser observado no solamente en la reducción de la participación de la facilitadora en las actividades de la triada, sino en una capacidad de los miembros del equipo de participar en diálogos de mayor complejidad, acompañada de un aumento en la intersubjetividad con respecto a las demandas y formas de abordar dicha actividad.

Recíproca

Esta dimensión fue la que mostró una mayor variedad de estrategias y actos comunicativos por parte de todos los agentes. En el caso de la facilitadora, resultó particularmente recurrente el invitar a los estudiantes a expandir sus afirmaciones (B4). También se observa una aparición repetida de la petición de argumentos (B6), que además va en aumento conforme avanzan las sesiones, presentándose al principio de manera aislada y luego durante largos fragmentos. Existieron otras estrategias que si bien aparecieron menos, se encontraron presentes a lo largo de la mayoría las sesiones. En este caso se encuentra la categoría B23 (promover la especulación o la evaluación de distintas posibilidades), que aparece en las primeras tres sesiones. Asimismo, la promoción del diálogo entre los estudiantes (B28) apareció de manera explícita en todas las sesiones menos en la tercera, que es cuando los niños tienen otra facilitadora a la que tienen usualmente. La categoría B14, donde la facilitadora pide a un alumno que explique un concepto o la forma de llegar a una solución, aparece como tal en la primera sesión y en la última de manera mucho más reiterada y evidente. Estos diversos ejemplos dan luz a tres elementos para la reflexión. El primero es que existe la posibilidad de que haya estrategias cuyo empleo sea más situado que las otras. Las estrategias de pedir a los alumnos que desarrollen sus ideas y den argumentos aplican a una amplia gama de situaciones, sobre todo en un modelo que tiene como uno de sus antecedentes el fomento del habla exploratoria (ver Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond, 2001; Mercer y Wegerif, 1999; Wolfe & Alexander, 2008). En cambio, estrategias como pedir que se explique un concepto o que se consideren distintas posibilidades son pertinentes sólo en ciertas

situaciones. Para futuras reflexiones valdría la pena evaluar esta posibilidad ante la opción de identificar indicadores fundamentales de la enseñanza dialógica, frente a herramientas específicas que se aplican según el contexto. Asimismo, es posible que falte desarrollar investigación alrededor del potencial educativo de las otras estrategias que no fueron utilizadas como son las estrategias B2, B12, B20, B22 y B26 (ver Apéndice 1). El ejemplo de la estrategia B26, donde tanto facilitadora como estudiantes se dan cuenta de que cambiaron de opinión, podría ser un elemento importante para desarrollar el espacio dialógico como un espacio donde el cambio de opinión no es algo malo e inclusive es un producto deseable de la discusión y reflexión conjuntas. Asimismo podría ser un factor de apoyo al cambio de la identidad en el diálogo desde aquella identidad donde debe defenderse la posición propia con la cual el estudiante se identifica, hacia aquella donde los participantes se identifican con el diálogo en sí (Wegerif, 2007).

Por otra parte, también es posible identificar estilos dialógicos entre las facilitadoras, surgiendo algunas estrategias relacionadas con la persona particular. Este es el caso de la promoción del diálogo entre los estudiantes, pero también del fenómeno de estrategias combinadas que se identificó en un par de turnos y que se mencionó previamente en la dimensión *Colectiva*. En la sesión de Mapa Mental, la facilitadora promueve el diálogo entre estudiantes al mismo tiempo que pide un argumento a un alumno (diciendo “Diles por qué”). El mismo fenómeno se encuentra en la última sesión, donde la facilitadora le dice a un alumno “Explícales por qué”. Este hallazgo lleva a algunas reflexiones y posibles investigaciones posteriores. Por una parte, es posible evaluar si algunas de las estrategias tienen mayor relevancia educativa que otras basándose en la comparación de distintos estilos de enseñanza dialógica y sus efectos. En este sentido, es posible pensar a los facilitadores como individuos concretos que se apropiaron del modelo de enseñanza dialógica y que, al hacerlo como si fuera propio (Wertsch, 1991), incluyen sus propias variantes particulares. En este sentido, pueden retomarse para enseñar estrategias de diálogo específicas con los alumnos que demuestren un alto potencial educativo, o diseñar herramientas de formación que tomen en cuenta estos factores. Por lo pronto, aquí ya se han observado algunas aportaciones

concretas de parte de las facilitadoras. En el terreno del proceso de apropiación, el aumento de ciertas estrategias con el paso de las sesiones por parte de la facilitadora, como el pedir argumento o explicaciones de un contexto, también podría estar indicando un nivel de participación por parte de los alumnos que en lugar de llevar a la ausencia definitiva de la facilitadora, lleve a la posibilidad de que ésta aumente las exigencias y la complejidad del diálogo mismo. Esta observación puede complementarse por el aumento que se observa en esta dimensión en la participación por parte de los alumnos, aumentando su participación con argumentos, la explicación espontánea de conceptos (ver desarrollo de categoría B15 en las últimas sesiones) y los lapsos de elaboración con la facilitadora y entre pares (B5). Asimismo, un ejemplo interesante es el primer segmento de la sesión de Búsqueda en Internet, donde no se encontraron indicadores de reciprocidad por parte de los alumnos. En la dimensión de *Colectividad* ya se había comentado que este segmento muestra una parte de la actividad particularmente compleja para los alumnos donde la participación de la facilitadora aumenta y se vuelve bastante específica. La participación de los alumnos con argumentos, opiniones y explicaciones se ve disminuida de manera evidente.

En cuanto a la participación de los alumnos, otra categoría que apareció en todas las sesiones menos en la última fue la B25, donde los alumnos cambian de opinión. Este cambio de opinión apareció con distintas cualidades. En la sesión de Mapa Mental, lo que sucede es que hay distintas propuestas de título para uno de los subtemas, y se acepta una síntesis de dichas propuestas. En la sesión de Búsqueda en Internet se observa al alumno E aceptando las afirmaciones del alumno R con respecto a cómo redactar una de las ideas. Para la tercera sesión se puede observar una discusión entre el alumno R y la alumna K, donde los argumentos de esta última quedan implícitos en la conversación pero resultan convincentes para su compañero. En esa misma sesión, pero en el segundo segmento, es posible observar una discusión entre pares acerca de cuál es el mecanismo de transmisión del VIH durante las relaciones sexuales. En esta discusión se ve cómo la opinión que tiene R acerca de que la transmisión del VIH se da por el semen se ve ampliada a partir de los comentarios de sus compañeros, particularmente E, quien

argumenta que también se transmite vía los fluidos de la mujer. En el último segmento, el cambio de opinión tiene que ver con una intervención de la facilitadora para que los alumnos corrijan el camino que está tomando la redacción de las formas de prevención. Las observaciones anteriores llevan a dos reflexiones. La primera es que los efectos del programa HTI en los alumnos interactúan con las características de los integrantes de la triada y el funcionamiento que tengan entre sí. En este caso particular, podemos ver una propensión al diálogo desde la primera sesión analizada, en el sentido de que desde entonces hay esta posibilidad de un cambio de opinión. Esta misma razón es la que lleva a cierta dificultad para identificar una trayectoria de identidad en el diálogo (Wegerif, 2007), o dicho de otra forma, un proceso en el cambio de actitud en los niños hacia el intercambio y la discusión de ideas, desde formas acumulativas o disputacionales de interacción hacia formas más dialógicas. Por otra parte, el cambio de opinión por sí mismo no necesariamente es una característica de la interacción dialógica. En todos los ejemplos aquí presentados el cambio de opinión de los alumnos se da después de discusiones con argumentos, excepto en el caso de las propuestas de redacción que se desarrollan entre R y E en la sesión de Búsqueda de Internet. En este caso, E hace una propuesta y R la refuta sin argumentos, sólo poniendo otra propuesta que E acepta de inmediato. Esta situación nos recuerda que existen formas de diálogo que buscan cuidar la identidad grupal en lugar de alimentar el espacio dialógico y que por lo tanto resultan menos efectivas por ser acrílicas (Wegerif, 2007). Hay casos en que los cambios de opinión pueden estar respondiendo a esta situación. Esto deberá ser tomado en cuenta para futuras investigaciones. En el caso de esta triada, se pueden ver cambios de opinión en los estudiantes relacionados predominantemente con un proceso de discusión de ideas, más que con la defensa de la identidad personal o la cohesión grupal. En el otro caso particular que ya comentamos - y que sería la excepción - también es importante tomar en cuenta que los niños están en un momento de redacción donde es posible no se requieran los grados de discusión de otros momentos identificados y que se esté observando un momento de Habla co – constructiva (Mazón, 2006). De ser el caso, esto no invalida la reflexión anterior.

Otro comentario dentro de esta dimensión tiene que ver con el Habla Co – constructiva. En la última sesión fueron identificados momentos de escritura colaborativa entre pares que mostraban signos de reciprocidad que no pudieron ser identificados en el instrumento. La dificultad para esta clasificación puede deberse a la falta de referentes de actividad colaborativa no relacionada con el Habla Exploratoria, pero que tiene indicadores como la participación activa de todos los integrantes del equipo y la aportación de ideas (Mazón, 2006). Se comentará este punto de nuevo al hablar del ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom.***

En esta dimensión, la principal función de la facilitadora fue la de promover de manera constante el uso de formas de diálogo encontradas en el habla exploratoria. Algunas de estas formas, como la argumentación, pudieron ser encontradas en la mayoría de los segmentos, mientras que otras se manifestaron de forma situada. Nuevamente se identificó el fenómeno de estrategias combinadas o intermedias, donde la facilitadora promueve el diálogo entre los estudiantes al mismo tiempo que pide argumentos o explicaciones. Otra de las funciones de la facilitadora se observó en el terreno longitudinal, con el aumento en el uso de estrategias que promueven el habla exploratoria a través de las sesiones. Es decir, la facilitadora modificó gradualmente la complejidad del diálogo conforme el programa fue avanzando. En el caso de los alumnos, las formas de participación de mayor relevancia resultaron ser dos. Por un lado, el aumento en participaciones, argumentos y lapsos de elaboración de ideas con la facilitadora. Por el otro lado, se identificaron cambios de opinión en los estudiantes que fueron ubicados dentro del espacio dialógico como el resultado de un intercambio de ideas. Ya que esta disposición a la negociación de ideas se muestra desde los primeros segmentos, no fue posible relacionarla con una trayectoria de identidad en el diálogo desde una forma acumulativa o disputacional hacia una dialógica.

Apoyo

En esta dimensión, las formas de intervención de las facilitadoras se vieron acotadas de manera mucho más evidente. Las estrategias reflejadas por las categorías C6 y C12 se presentaron en todas las sesiones analizadas, y en el

caso de la primera en todos los casos dicha aparición fue reiterada. En el caso de la segunda estrategia el caso fue el mismo excepto para la tercera sesión de análisis. En un par de ocasiones, es posible observar que ambas estrategias aparecen juntas y alternándose, de manera particular en las dos últimas sesiones. Esto refleja de manera más específica la adaptación del apoyo que da la facilitadora según sea la participación de los alumnos para resolver las distintas actividades. El uso particular de estas dos estrategias podría estar reflejando su particular efectividad para apoyar a los niños en la resolución de la tarea sin llegar a realizarla por ellos. En el caso de las “pistas” esto es evidente, pero en el caso de la reducción de grados de libertad se encontró de manera concreta reflejado en preguntas que sólo permitían respuestas puntuales que iban aportando a los alumnos la información necesaria para resolver el problema. Esta dimensión aporta una mirada diferente de la *Recíproca*, donde la graduación del apoyo por parte de la facilitadora se observó al comparar distintos segmentos entre sí. En este caso es posible observarla en un mismo segmento, en un fragmento de conversación.

Junto a estas estrategias de uso amplio, aparecieron otras cuyo uso fue más situado. En la primera sesión en los tres segmentos se observan intentos repetidos por parte de la facilitadora para que los niños resuelvan por sí mismos la tarea, cosa que no sucede en las siguientes sesiones. La reflexión alrededor de esta situación se acompaña de los elementos revisados para la dimensión anterior con respecto a estrategias relacionadas con la situación particular o con la facilitadora. Tomando en cuenta que los segmentos elegidos no se constituyen como proceso de muestreo, la razón de este fenómeno podría deberse a que el menor grado de dificultad de la tarea de la primera sesión permitió a la facilitadora delegar una mayor responsabilidad a los niños. Asimismo, este hallazgo lleva a la posibilidad de realizar nuevas investigaciones alrededor del énfasis que se le da o no al uso de distintas estrategias, así como su potencial para el proceso educativo.

El resto de las estrategias de apoyo aparecieron de manera única y aislada. Existe la posibilidad de que no se les haya dado suficiente trabajo dentro del programa HTI, aunque también pudiera ser que las definiciones en el

instrumento no estuvieran lo suficientemente claras como para ser actos comunicativos dentro de fragmentos de interacción. Retornaremos a este punto más adelante.

Con respecto a categorías de actos ejecutados por los alumnos, en todas las sesiones hubo al menos un momento en que un alumno invocó la voz de la facilitadora, excepto en la sesión final. Estas invocaciones resultaron de cualidades muy diferentes entre sí. En la primera sesión, el alumno E retoma la petición que turnos antes realiza la facilitadora para que den argumentos para su decisión con respecto a un subtema, asumiendo con ello la función mediadora. En la segunda sesión, se clasificó el proceso mediante el cual los alumnos organizan la actividad a partir de utilizar el artefacto que está en la pared donde se enumeran los criterios de confiabilidad de una página. En este caso no se está tomando la voz de la facilitadora como tal en tanto individuo particular que da instrucciones. Aun así, los alumnos están retomando una voz que no es suya en tanto que el artefacto refleja el conocimiento distribuido en la comunidad para la solución de un problema. En ese sentido, el artefacto es un producto permanente que deja disponible para el uso la voz del experto, y los alumnos hacen uso de él para estructurar su actividad con un cambio cualitativo notorio. Frente a este fragmento, resulta de interés la investigación alrededor de la importancia del artefacto como un mediador que permite a los alumnos alcanzar grados de complejidad en su acción superiores a las que pueden alcanzar todavía por sí mismos pero al mismo tiempo estando en ausencia de la facilitadora. Por último, en la tercera sesión los niños añaden a la información que están resumiendo acerca de formas de transmisión y prevención elementos que discutieron previamente en el aula regular con la profesora del grupo. Este es un reflejo del proceso de intertextualidad en el que se encuentran participando los alumnos, donde en la elaboración de su texto confluyen distintas perspectivas del aula regular, del texto que utilizan como base, del diálogo que se sostiene entre pares y con la facilitadora. Esta posibilidad de ir integrando distintas perspectivas es también uno de los elementos del espacio dialógico (Wegerif, 2007).

En esta dimensión la función principal de la facilitadora fue el adaptar el apoyo de forma contingente al desempeño de los alumnos, utilizando como recursos concretos el salto entre preguntas abiertas y cerradas, las pistas, y el retiro del apoyo. En el caso de los alumnos, el hallazgo de mayor importancia fueron las formas en que invocaron la voz de la facilitadora. En este aspecto se encontraron indicios de apropiación de conocimientos y formas de abordar la tarea, con los alumnos retomando cosas dichas por la facilitadora o por la profesora en el aula regular. Pero también se encontró la posibilidad de los alumnos de organizar la actividad en modalidades propuestas dentro de la comunidad del aprendizaje AJ en ausencia de la facilitadora con el apoyo de diversos artefactos.

Acumulativa

Esta dimensión tuvo algunos ajustes en su uso al momento de realizar el análisis como resultado de diversas observaciones realizadas por los investigadores del Laboratorio de Cognición y Comunicación, y que actualmente son parte del proceso de refinar el ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom***. Como se puede ver en todos los segmentos, los actos comunicativos referentes a la estructura IRF no se tomaron en cuenta dentro de esta dimensión. Esto se debió a la conclusión de que las IRF son unidades referentes a la estructura conversacional en su conjunto y que, por lo tanto, no pueden ser consideradas como actos comunicativos aislados dentro de la interacción. Por esta razón, las estructuras IRF fueron evaluadas como un elemento independiente al resto de las dimensiones.

En este sentido, es posible observar estructuras IRF en espiral en todos los fragmentos elegidos. Este no es un dato sorprendente debido a que las facilitadoras fueron formadas de manera intencionada para mantener este tipo de diálogo con los alumnos, aunque si es un contraste importante con respecto a cómo se reporta que se desarrollan los diálogos en las aulas tradicionales (Davidsen & Georgsen, 2010; Mercer y Wegerif, 1999; Rojas-Drummond y Anzures, 2007; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008; Wolfe & Alexander, 2008;). Por otro lado, resulta interesante encontrar estructuras IRF

en espiral también en los diálogos entre pares. Una observación al respecto de esto fue que en los segmentos analizados la estructura IRF entre pares trabajando en solitario y en compañía de alguna de las facilitadoras, mostraron una cualidad diferenciada. En el caso de los fragmentos de interacción con participación activa de la facilitadora, hubo una mayor presencia de intervenciones con una doble función, ya fuera *respuesta – inicio* o *retroalimentación – inicio*. En el caso del trabajo entre pares, se encontró un mayor énfasis en intervenciones con una sola función. Esto en gran parte se relaciona con la función específica que está cumpliendo la facilitadora, que consiste en apoyar a los niños para que estos construyan el conocimiento y las actividades de manera conjunta y gradualmente de manera autónoma. Los estudiantes no tienen como objetivo explícito el realizar este tipo de andamiaje, por lo que respuestas y retroalimentación no deben necesariamente cumplir esta función de regresar el cuestionamiento al que lo inició incitándolo a profundizar en alguna cuestión. Aun así, esta reflexión no agota la estructura IRF, pues efectivamente hay otros elementos que pueden promover una espiral, como pedir al otro su opinión. En las distintas sesiones, se observó que las participaciones de los estudiantes en este sentido de doble función estuvieron dirigidas principalmente a pedir confirmación por parte de la facilitadora o de los compañeros. Mucho más aisladas fueron las intervenciones donde pidieron argumentos o dieron instrucciones. El trabajo colaborativo efectivo pasa por el uso de formas de diálogo en la actividad grupal que permiten negociar perspectivas y significados (Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1997). Esta posibilidad de negociación ha sido relacionada de manera concreta con actos como pedir y dar opiniones y argumentos (ver Mercer y Wegerif, 1999). Al relacionar estas afirmaciones con la estructura IRF observada en esta investigación, vemos que la función que cumple la facilitadora es no aceptar las propuestas de los chicos en primera instancia, sino discutir las, ampliarlas, cuestionarlas, etc. Esta actividad se refleja en la doble función que tienen muchas de sus intervenciones en cuando a responder o dar retroalimentación y realizar un nuevo cuestionamiento alrededor de lo dicho por el estudiante. Esta doble función quedó reflejada en el análisis como R/I (respuesta/inicio) o F/I (retroalimentación/inicio). La posibilidad de los estudiantes de llevar adelante un trabajo colaborativo efectivo

de manera autorregulada y sin necesidad de la facilitadora pasaría por la apropiación de este tipo de formas de diálogo en la interacción grupal. De manera específica, implicaría que los alumnos comenzaran a pedir más opiniones, argumentos, a realizar cuestionamientos e incluso a dar retroalimentación a la participación de sus compañeros. En los casos previamente analizados, la función mediadora es ejecutada principalmente por la facilitadora, y los alumnos muestran indicios de estar comenzando a apropiarse de dichas herramientas. En este sentido, para futuras investigaciones es posible, por una parte, dar énfasis a la promoción del uso autorregulado por parte de los niños de este tipo de estrategias para la comunicación efectiva. Por otra parte, se puede evaluar si las intervenciones con una doble función ejecutadas por los estudiantes son un posible indicador de apropiación de estrategias para la comunicación efectiva en un contexto de trabajo colaborativo.

Por lo demás, en el diálogo entre pares se observó una gran predominancia de contribuciones espontáneas a la actividad, que fueron clasificadas como *inicios*, y sobre todo *respuestas* que fueron dando seguimiento a lo que sucedía. También fue posible observar que durante la ausencia de la facilitadora aparecieron más contribuciones de los niños en el sentido de dar *retroalimentación*. Esto podría significar que, así como el adulto gradúa el nivel de apoyo que da a los alumnos conforme estos van resolviendo la actividad, los niños también cambian su nivel de participación en presencia o ausencia del adulto, y funciones que comienzan a realizar en solitario son delegadas al adulto cuando este aparece. Una observación similar se comentó en la dimensión de *Reciprocidad*, donde los elementos dialógicos aportados por los alumnos aumentan o disminuyen en relación con el tipo de intervención de la facilitadora. Este podría ser un elemento para ser investigado posteriormente.

En cuanto a los actos comunicativos, el énfasis en alguna estrategia particular no fue tan evidente como en otras dimensiones. En todas las sesiones se encontraron preguntas abiertas por parte de la facilitadora (D4), aunque no siempre con la misma relevancia. Las preguntas abiertas son un elemento fundamental de la enseñanza dialógica, ya que son las que permiten al alumno

reflexionar y probar distintas posibilidades frente a una misma cuestión, a diferencia de las preguntas cerradas que sólo permiten una respuesta correcta. Esta modalidad de trabajo es permitida desde el diseño del programa HTI en la comunidad de ***Aprendiendo Juntos***. Como se comentó en el análisis general de cada una de las sesiones, mucho de las actividades requieren de la elaboración creativa por parte de los estudiantes, o la resolución depende de sus intereses de investigación particular. Es por eso que el desarrollo del proyecto no tiene un único cauce posible ni correcto desde el inicio. Esto es importante tomarlo cuenta al momento de diseñar cualquier intervención que se proponga desarrollar habilidades de colaboración en los estudiantes como uno de los medios para un aprendizaje más efectivo. Con respecto a las otras formas de cuestionamiento por parte de la facilitadora (D3 y D5), ninguna de las dos pudo encontrarse de manera constante en todas las sesiones. Aun así, en todas apareció alguna estrategia de cuestionamiento.

Las formas de retroalimentación fueron uno de los puntos más complicados de clasificar y por esta razón volverán a comentarse a la hora de hablar del sistema de análisis utilizado. Durante las sesiones analizadas, fue posible observar que ambas facilitadoras se mantuvieron dando retroalimentación en distintos grados de complejidad. En un grado bastante básico, acompañaron a los estudiantes mientras estos desarrollaban la actividad confirmándoles que iban bien con comentarios breves como “ajá”, o “está bien”. Esto se observó en todas las sesiones y vale la pena plantear el cuestionamiento de si este tipo de acompañamiento, si bien no es una retroalimentación compleja que aporte información a los alumnos, tiene la misma cualidad que un tipo de retroalimentación asociado con la enseñanza más tradicional, ya que en este caso la facilitadora se mantiene participando en la actividad en conjunto con los alumnos pero a un nivel mínimo debido a que estos están logrando hacerlo de manera más independiente. En este sentido, su esfuerzo es de participación conjunta en las actividades de la comunidad y sería parte de andamiar los cambios en los niveles de acción de los estudiantes. Esto resulta muy diferente de una afirmación que sólo está dirigida a confirmar la información dada por el alumno por su grado de corrección. Aun así, en este punto de la investigación no resulta claro cómo se podría resolver esa diferencia, por lo que queda para

discusiones teóricas e investigaciones posteriores. Por lo demás, en todas las sesiones la facilitadora aportó además retroalimentación que fue más allá de la mera confirmación o negación y resultó ser, al menos, informativa. Esta estrategia resulta una contribución fundamental para desarrollar en los niños un conocimiento crítico que parta de la reflexión al momento de tomar decisiones, y no sólo de la memorización de las respuestas correctas. Nuevamente esta es una posibilidad que se da debido a la organización de las actividades en distintos niveles, partiendo desde el nivel macro de la comunidad del aprendizaje, y llegando a las estrategias específicas de los facilitadores.

En la parte referente a enfatizar la dimensión temporal del aprendizaje los actos encontrados fueron más aislados. Cada una de las estrategias se encontró en un par de sesiones. De ellas, las más reiteradas fueron la referente a ligar la actividad con conocimientos previos (D14) y las explicaciones autoritativas por parte de la facilitadora (D16). Estas últimas aparecieron en la primera y en la última sesión relacionadas con preguntas por parte de los alumnos para comprender mejor el tema o la actividad en curso (D7). Esta posibilidad que muestran los niños de preguntar para comprender mejor un tema o la actividad es un indicador muy importante de dos aspectos de interacción dialógica. La primera es que tienen un cierto grado de autonomía para darse cuenta de cuando necesitan el apoyo del experto para poder realizar la actividad de manera más efectiva. La segunda es que la construcción del espacio dialógico y la identidad en el diálogo se ha dado de tal manera que los niños se permiten demostrar que no comprenden el tema sin que ello se constituya como una fuente de inseguridad o incomodidad para ellos (Wegerif, 2007). Dentro de este contexto, la explicación autoritativa de la facilitadora también es parte de una forma de interacción dialógica, que difiere mucho de cuando el profesor da las explicaciones como estrategia privilegiada del proceso de enseñanza. En cuanto a la estrategia de relacionar conocimientos previos, encontrada en la segunda y tercera sesión, se puede ver a las distintas facilitadoras haciendo que los niños recuerden lo que ya saben sobre un tema para llegar a una respuesta. En el caso de la sesión de Búsqueda en Internet, el objetivo es averiguar quién es el autor de la página. En la sesión de Elaboración de texto (Prevención y Transmisión del SIDA) el objetivo es clarificar el mecanismo de

transmisión del SIDA entre madre e hijo cuando esta se encuentra embarazada. Esta estrategia parece ser particularmente útil para lograr que los niños lleguen a conclusiones por sí mismos, ayudándoles a que recuperen toda la información que ya conocen para sintetizarla en una respuesta.

En cuanto a participaciones de los niños ubicadas dentro de esta dimensión, se encontraron casos aislados de integración o síntesis de ideas (D19) y de elaboración de la información dada por los compañeros (D20). En cambio, en la segunda y tercera sesión fue posible observarlos ligando la actividad con conocimientos previos. En el caso de la tercera sesión, este proceso refleja justamente la intertextualidad que permite la actividad, pues los niños integran en la información del resumen discusiones que han tenido previamente en el aula regular. En el caso de la sesión de Búsqueda en Internet, la recuperación de conocimientos previos está mediada por el artefacto donde están los criterios de confiabilidad de una página. Cabe recordar que dichos criterios fueron discutidos con los niños en el aula regular, y que el artefacto fue elaborado en conjunto con ellos. Los productos permanentes son una de las herramientas que ayudan a que una comunidad funcione (Wenger, 2001) y en este caso ayudan a los alumnos a funcionar de manera más organizada y autónoma en ausencia de la facilitadora.

Esta dimensión resultó interesante debido a que el tipo de actos ejecutados por la facilitadora sugirieron funciones que se cruzan con la dimensión de *Apoyo*. Desde la estructura IRF se encontró que la función de la facilitadora en el diálogo es discutir, cuestionar, ampliar, rebatir, etc., las intervenciones de los alumnos. En los actos comunicativos, esto se vio reflejado en la presencia de diversas formas de cuestionamiento o retroalimentación. En ambos casos, tanto las preguntas abiertas como formas básicas de retroalimentación contribuyen, además de a la construcción del conocimiento, a la conformación del espacio dialógico en su dimensión más afectiva, como un espacio donde los alumnos pueden plantear sus ideas e ir avanzando sintiéndose acompañados y sin miedo al ridículo. Estas características corresponden a la dimensión de *Apoyo*. Por otra parte, se observó que la principal herramienta de la facilitadora para promover la construcción del conocimiento en los alumnos

fue la relación de la actividad con conocimientos previos, así como formas de retroalimentación informativas. Además, aparecieron formas de explicación autoritativas como respuesta a las preguntas planteadas por los alumnos. En cuanto a los alumnos, la función más reiterada a lo largo de las sesiones fueron las contribuciones espontáneas a la actividad en forma de *respuestas*, y en un menor grado *inicios* y *retroalimentación*. Estas contribuciones fueron más frecuentes en ausencia de la facilitadora. En su presencia, las dudas alrededor de la actividad se consideraron como un indicador importante de la construcción del espacio dialógico. Por otra parte, surgió de nuevo la importancia del artefacto como un apoyo para realizar la actividad. En esta dimensión, se vio como el medio para recordar elementos discutidos previamente en el salón de clases acerca de cómo abordar la tarea. En esta dimensión fue especialmente relevante la importancia del diseño de las actividades combinando tareas convergentes y divergentes como un factor que permite la construcción y apropiación del espacio dialógico.

Propositiva

En esta dimensión no fue posible identificar una sola estrategia por parte de las facilitadoras que se mantuviera de manera importante a lo largo de las sesiones. En el caso de las sesiones dos y tres, se vieron tres situaciones donde los alumnos tuvieron problemas para resolver parte de la actividad y la facilitadora intervino proponiendo un camino alternativo. Por ejemplo, en el tercer segmento de la tercera sesión, la facilitadora cambia el camino de solución del problema desde identificar si la página es para niños o no, hacia tratar de describir las características de la página en cuanto a su posibilidad de ser comprendida por los miembros del equipo. En el caso de la segunda sesión, la facilitadora habla de buscar pistas para poder hablar del autor de la página. Aun así, es posible que el instrumento requiera que la facilitadora haga una propuesta más explícita de procedimiento y que incluso la deje a consideración de los alumnos para ser considerada dentro de esta dimensión. Más claros resultaron los procesos metacognitivos alrededor del proceso de aprendizaje fomentados por la facilitadora. En la tercera sesión, primer evento, se observa a la facilitadora enfatizando a los niños su uso efectivo de una estrategia de resumen, proceso que coincide en la dimensión de *Apoyo* con la

petición de explicar un concepto (C10). En la última sesión, primer evento también, la facilitadora les recuerda a los niños que no hay que dejar pasar las palabras que no entiendan y realiza un proceso de clarificación de un término con ellos. Estas estrategias son fundamentales para el proceso de apropiación en el sentido de que los niños vayan comprendiendo lo que están haciendo, cuál es su utilidad, en que situaciones funciona, etc. En este sentido, las situaciones identificadas podrían parecer pocas. Esto debería ser revisado en dos sentidos. El primero es el que ya se ha comentado previamente, que consiste en tomar en cuenta que los fragmentos no son representativos de las sesiones y en ese sentido habría que buscar el uso de este tipo de estrategias en un espacio más amplio. En caso de seguir siendo pocas las intervenciones en esta dirección después de ese análisis más amplio, habría que hacer una investigación más profunda y específica con respecto a su importancia y potencial educativo, tomando en cuenta que esta investigación presenta una intervención efectiva. Ese trabajo puede derivar en herramientas mucho más específicas y efectivas para la capacitación de docentes.

Por otra parte, la participación de los alumnos fue especialmente amplia en cuanto a la realización de propuestas para resolver los distintos problemas que proponían las actividades (E12). Esta categoría fue encontrada de manera reiterada en todas las sesiones. En esta clasificación entraron específicamente todas las propuestas que realizaron los niños con respecto a cómo titular un tema de su investigación, qué imágenes añadir, cómo responder una pregunta del esquema y cómo redactar una idea. En este sentido, se refleja su amplia participación activa en la elaboración de los distintos pasos de su proyecto de investigación y en la construcción del conocimiento. Esta posibilidad es resultado del diseño del programa y de su concreción en el trabajo de la facilitadora, que estuvo promoviendo activamente esta participación a lo largo de las sesiones, y que generó un ambiente donde los niños pudieron expresar sus propuestas sin miedo al ridículo y sin que se vieran afectados si una de sus propuestas no era aceptada como tal. De hecho, en las sesiones es posible ver cómo el resultado final plasmado en los productos permanentes es una elaboración conjunta de los distintos agentes del proceso a partir de dichas propuestas. Por otra parte, en estos procesos se vuelve muy evidente la

práctica del proceso de planificación de textos, ya que es posible ver a los niños proponiendo formas de redacción y afinándolas hasta llegar a la redacción final. En mucho menor medida fue posible observar en tres de las sesiones propuestas de caminos para resolver un problema por parte de los alumnos, lo cual puede indicar la necesidad de una mayor reflexión con los estudiantes alrededor de los *procedimientos* para abordar las distintas actividades. Nuevamente aparece la potencia del artefacto mediador de la sesión de Búsqueda en Internet, donde los niños recuperan un procedimiento altamente organizado para evaluar la página de internet que acaban de desplegar.

En esta dimensión, las veces que fue observada la facilitadora cumplió la función de recordar a los alumnos la importancia de ciertos procedimientos para la finalidad de la actividad, o realizó propuestas acerca de cómo esta podía ser abordada. En cuanto al proceso de apropiación de habilidades de colaboración, los momentos de reflexión metacognitiva fueron considerados fundamentales para la comprensión por parte de los niños de la función que cumplen los conocimientos y procedimientos que están llevando a cabo. Aun así, esta parte del proceso no pudo ser observada a profundidad en los segmentos elegidos. Con respecto a los alumnos, la única función que se encontró de manera reiterada fue la de realizar propuestas de acciones y/o soluciones para abordar las distintas tareas y problemas de la actividad en curso. Por tercera vez se evidenció la importancia del artefacto como apoyo para la realización de la actividad, en el caso de esta dimensión aportando procedimientos específicos para la resolución de problemas.

Una vez realizada la discusión a partir de cada una de las dimensiones, se retomarán aspectos más generales de los hallazgos realizados. En primer lugar, el proceso de apropiación en el aula por parte de alumnos que participan en una comunidad del aprendizaje no se traduce necesariamente en una exclusión gradual de la facilitadora de las actividades, si bien esto puede darse y queda demostrado por el hecho de que los estudiantes mostraron una mejora significativa en sus habilidades de lectoescritura después de la intervención

(Guzmán y Rojas – Drummond, 2012). Aun así, este proceso de apropiación puede verse también reflejado en la capacidad de los niños de participar de manera más efectiva y, por lo tanto, legítima en las actividades de la comunidad (Wenger, 2001). En este caso, la apropiación puede reflejarse en la potenciación del uso de las herramientas de la comunidad, como son ciertas formas de diálogo o los mismos artefactos diseñados para apoyar las actividades. De ser así, la participación de la facilitadora cambia en relación con la complejidad de las conversaciones y con los recursos que es posible poner en juego. No sobra añadir que por estas mismas razones la comprensión de los procesos de apropiación en escenarios reales organizados como comunidades no pueden prescindir del profesor o facilitador como un integrante fundamental de la interacción, así las habilidades bajo estudio sean de colaboración entre pares.

Por otra parte, fue posible identificar herramientas intermedias entre una actividad absolutamente mediada por la facilitadora y una actividad manejada de manera efectiva por los alumnos. En este rubro encontramos de manera principal los productos permanentes con distintas estrategias como herramientas mediadoras y organizadoras de la actividad de los niños. En el caso particular de esta intervención se tuvieron, por un lado, todos los carteles con: los pasos para elaborar un resumen, los criterios de confiabilidad de una página, las palabras clave según la estructura textual trabajada y las reglas base para trabajar en equipo, que incluyeron elementos del habla exploratoria. En esta investigación sólo se analizó un fragmento donde los alumnos utilizaron de forma espontánea el cartel de criterios de confiabilidad de una página. En este fragmento se vio este papel mediador y su capacidad para organizar la actividad en ausencia de la facilitadora. Otros ejemplos como este formarán parte de investigaciones posteriores. Por otra parte, los niños contaron con distintos formatos para realizar la actividad. En el caso de la sesión de Búsqueda en Internet, contaron con el formato donde tenían que apuntar los datos de la página y las razones por las cuales resultó confiable o no. En el caso de las dos sesiones de elaboración de resumen contaron con un esquema intermedio para obtener las ideas principales del texto y acomodarlas de forma jerárquica. El mapa mental es un artefacto en sí mismo, como una

forma de planear y organizar el proceso de investigación como un todo. En las distintas sesiones estos artefactos no sólo permitieron la organización de la información en estructuras altamente elaboradas, sino que resultaron la mayor fuente de discusión y reflexión por parte de los alumnos. En el caso específico de los esquemas previos a la realización del resumen, es importante notar que los textos finales elaborados por los alumnos no constituyen una copia de los textos originales, problema muy extendido en la educación básica (Guzmán y Rojas – Drummond, 2012). La importancia de estos artefactos se combinó con las intervenciones de la facilitadora, las cuales guiaron el trabajo colaborativo para la elaboración de un texto que quedó mejor redactado a nivel gramatical y ortográfico que si el alumno lo hubiera realizado en solitario. Esta posibilidad surge en parte por el trabajo colaborativo entre los alumnos, que realizan en conjunto el proceso de redacción, pero también a las diferentes herramientas que aporta el programa de ***Aprendiendo Juntos*** en cuanto a los pasos para elaborar un resumen o la importancia de la función comunicativa. Es decir, que esta mejora en la elaboración de un texto informativo viene de una combinación de la participación de los distintos niños más el uso de artefactos, que Wertsch (1991) conjuntaría en un todo que se podría llamar “niños utilizando artefactos”. Por otra parte, el nivel de comprensión que los niños adquieren del tema también es mayor que si los niños sólo identificaran las ideas principales y las copiaran desde el texto original. Es en este punto donde el esquema intermedio complementa el andamiaje del proceso y de cierta manera fuerza a los alumnos a volver a redactar las ideas con sus propias palabras, proceso a su vez apoyado por la compañía de la facilitadora. Aunque los resultados no siempre retomen todos los elementos del texto original, y en algunos casos no tengan una redacción perfecta, el proceso de elaboración que requiere para los alumnos se refleja en los resultados que se han encontrado de su avance. Este paso intermedio constituido por los esquemas, permitió la reelaboración de la información por parte de los niños, donde además se incluyeron discusiones y perspectivas de otros espacios educativos donde ellos habían participado. Previamente se comentó que con respecto a los contenidos académicos era difícil demostrar una constancia en contenidos y actividades que permitiera observar de manera clara el proceso de apropiación. En el plano de uso de

estrategias de la facilitadora esta sería una constante fundamental a tomar en cuenta al momento de diseñar intervenciones educativas.

En cuanto el uso de herramientas, también resulta importante mencionar el papel central que los recursos tecnológicos cumplieron durante las sesiones analizadas. El trabajar con la computadora permitió a los niños acceder y manejar con flexibilidad distintos recursos que actualmente son parte fundamental del uso de la tecnología. Entre estos recursos se cuentan el Internet y el procesador de textos. Además, es en el ordenador donde los niños trabajaron en los esquemas intermedios elaborados por la facilitadora. Por esta razón la computadora y los programas se constituyeron como artefactos mediadores de la actividad que facilitaron y volvieron dinámicos el proceso de investigación y elaboración del artículo de los educandos.

Por otra parte, también se identificaron herramientas intermedias en el plano de las formas de diálogo. Una de ellas pudo ser vista claramente en el segundo segmento de la tercera sesión analizada. El segmento comienza con una intervención muy breve de parte de la facilitadora y además no del todo específica acerca de por qué una de las respuestas no está tan desarrollada como las demás. Esto por sí mismo tiene la capacidad de desatar una discusión entre los estudiantes que no se reduce a poner más palabras en la respuesta, sino al contenido de dicha respuesta. Los altos grados de intersubjetividad que se han generado con respecto a cómo se debe abordar la actividad, así como el dominio que para entonces ya tienen los niños tanto de las herramientas del diálogo y de los contenidos son los que posibilitan esta situación. Esta especie de herramienta intermedia en el lenguaje hablado está siendo investigada actualmente en el Laboratorio de Cognición y Comunicación con la perspectiva de identificarla bajo el nombre de *intervención crítica*. Este tipo de intervención sería posible como un paso hacia la autorregulación cuando los alumnos tienen ya un alto grado de dominio de las herramientas de la comunidad, y podría constituirse como una estrategia específica de enseñanza dialógica. Por otra parte, como una forma de fomento del trabajo efectivo entre pares y de las habilidades de colaboración, la facilitadora mostró la capacidad de mezclar el habla exploratoria con la promoción del diálogo

entre estudiantes. Este tipo de acto comunicativo sólo se encontró dos veces a lo largo de toda la investigación, pero se retoma por su interés educativo. En la presente investigación se encontraron indicios del uso del habla exploratoria entre pares y del uso autónomo de herramientas de la comunidad ***Aprendiendo Juntos***. Este tipo de estrategia aparece como una propuesta específica para el proceso de andamiaje y puede ponerse a prueba en investigaciones posteriores.

Por otra parte, se identificó una diferencia importante en los niveles de uso de distintas estrategias reportadas en el instrumento. Algunas de ellas fueron ampliamente utilizadas por ambas facilitadoras, mientras que otras ni siquiera surgieron una vez. Esto abre la posibilidad de investigar si algunas de esas estrategias tienen una efectividad más generalizable a distintas situaciones educativas que otras. De ser así, estas podrían compartirse como herramientas para la enseñanza dialógica en una amplia variedad de escenarios. Por otra parte, surgieron formas personalizadas de uso de las estrategias por parte de ambas facilitadoras, que reflejan su propio proceso de apropiación. Esto resultó ser una fuente de información acerca de cómo estas estrategias pueden ser aplicadas de forma concreta, fuente que puede ser explotada más adelante con objetivos de formación docente. Asimismo, es posible investigar los efectos de estos distintos estilos dialógicos en la apropiación de habilidades.

Por último, vale la pena recalcar el hecho de que la participación de la facilitadora está siempre respaldada por la existencia de la comunidad del aprendizaje, como una serie de agentes que participan pero también de artefactos y perspectivas alrededor del aprendizaje. El hecho de que las actividades den por sí mismas margen a la creatividad, que los niños tengan un espacio para ir manejando dichos artefactos, el énfasis constante en las habilidades de colaboración y en la función real de la investigación, es lo que permite en su conjunto que su intervención sea efectiva. Este trabajo se refleja en la capacidad de los alumnos de continuar un trabajo de alta complejidad sin la presencia de la facilitadora, en su capacidad de expresar lo que verdaderamente están pensando, en el manejo de distintos artefactos, y en los

indicios de uso de herramientas para el trabajo colaborativo y la interacción dialógica como base de un aprendizaje significativo.

4.2 Comentarios al Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom

Para esta investigación se hizo uso de la primera versión **Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom** elaborado por investigadores del Laboratorio de Cognición y Comunicación en colaboración con investigadores de la Universidad de Cambridge. Surgió de una amplia revisión de la literatura existente acerca de formas de interacción y enseñanza dialógica. El segundo paso para su refinamiento consiste en ponerlo a prueba analizando diversas situaciones de enseñanza – aprendizaje. Esta investigación además de beneficiarse de su uso, buscó proveer retroalimentación para poder elaborar versiones subsecuentes con una mayor capacidad de análisis. A continuación se presentan los comentarios acerca del uso de esta herramienta.

En cuanto a comentarios más generales, la evaluación de la potencia del instrumento a lo largo de todos los segmentos desde una perspectiva absolutamente neutral se volvió compleja debido a que, conforme avanzó el uso del instrumento y por lo tanto su manejo y conocimiento, también se fue profundizando la capacidad para observar procesos en los distintos momentos de interacción por parte de la investigadora. El objetivo de realizar un análisis global y un análisis específico fue justamente identificar las ventajas de utilizar este sistema. Si bien en el análisis de los primeros segmentos las bondades de utilizar el instrumento frente al puro análisis descriptivo fueron evidentes, esta diferencia ya fue muy difícil de establecer en los últimos segmentos debido al entrenamiento de la mirada de la investigadora como consecuencia de la revisión constante y reiterada del instrumento. Las ventajas del uso del instrumento en un inicio tuvieron que ver con la posibilidad de identificar de manera concreta y específica el uso de las estrategias mencionadas en la teoría para la enseñanza dialógica, así como indicadores de apropiación por

parte de los alumnos. Estas formas en las cuales se desarrollan procesos de interacción dialógica en situaciones reales aportan material para investigaciones mucho más específicas alrededor de los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como aportan material concreto para el desarrollo de intervenciones educativas y de programas de formación docente. En cuanto a los últimos segmentos, el entrenamiento gradual en la mirada de la investigadora es a su vez una muestra de la utilidad del instrumento como un apoyo para transparentar procesos dialógicos en situaciones prácticas.

Ahora, para que este instrumento pueda ser reelaborado posteriormente basándose en la experiencia empírica de su aplicación, se comentarán aspectos muy específicos con respecto a las dimensiones y los actos comunicativos que en él se encuentran.

Un elemento a tomar en cuenta es que en algunas categorías de actos comunicativos se prefirió clasificar grupos de turnos en lugar de turnos aislados debido a que se consideró que sólo así es posible comprender el uso de determinada estrategia. El ejemplo más evidente, aunque no el único, de esta situación es el referente a la categoría A4 en la dimensión *Colectiva*. La estrategia de mantenerse en un sólo tema únicamente se puede ver a lo largo de varios turnos y su éxito depende tanto de la habilidad de la facilitadora como de la disponibilidad de los niños para participar de ella. Por esta razón se incluyeron en la clasificación tanto los turnos de la facilitadora como de los estudiantes. Este ejemplo resulta más o menos obvio, pero aparecieron otros que quizás no lo sean tanto. Hay momentos en que una sola idea es elaborada a partir de varias participaciones de los distintos alumnos. El cambio de opinión de un alumno podría reducirse al momento en que acepta una opinión diferente a la que él había planteado de un inicio, o reflejarse como un proceso de intercambio de ideas que involucra varios turnos. Las decisiones acerca de cómo clasificar las intervenciones en este sentido fueron evaluadas y discutidas a lo largo de la investigación y los resultados aquí presentados son reflejo de dichas discusiones. Aun así, para una segunda elaboración del instrumento valdría la pena consensuar dichos criterios o, dada la diversidad de situaciones

educativas que son susceptibles de ser abordadas, evaluar el potencial de dejar dichas decisiones a criterio del investigador y/o educador.

Los comentarios con respecto a actos comunicativos específicos se presentan a continuación, separados por cada una de las dimensiones.

Colectiva

En esta dimensión comenzó a presentarse una dificultad referente a los niveles de análisis que abarcan los actos comunicativos del instrumento. Por ejemplo, el acto comunicativo A9, donde la facilitadora ofrece turnos a los alumnos más callados o con mayores dificultades, es susceptible de ser observado en uno o en un grupo de turnos. En cambio, el acto A2 referente a que los alumnos y la facilitadora participan de manera conjunta en resolver un problema o llevar a cabo la actividad, puede ser aplicado a amplios fragmentos de la actividad, segmentos enteros, o incluso la sesión completa. En este sentido, surgió varias veces la posibilidad de simplemente clasificar un segmento en términos de si cumplía o no con esta característica, en lugar de clasificar un acto comunicativo como tal. Esta cuestión se repitió en varias de las dimensiones, y es posible abordarla desde dos puntos de vista. Uno de ellos es la opción de separar características más generales de la interacción dialógica de actos comunicativos concretos y elaborar así dos niveles de análisis para el instrumento. La segunda es dar un mayor grado de especificidad a aquellos actos comunicativos que están resultando demasiado amplios y generales.

Retomando el ejemplo de la categoría A2, se discutió con el equipo de investigación la posibilidad de aplicarla específicamente cuando la facilitadora estuviera participando con los alumnos en términos de simetría. Todas aquellas situaciones donde la facilitadora se encontrara participando activamente pero donde el papel asimétrico de experta fuera demasiado evidente no serían tomadas en cuenta. Ese fue el criterio utilizado en esta investigación. Aun así, es importante consensuarlo con los distintos grupos de investigación.

Por otra parte, la categoría A2 no tiene en el instrumento un correspondiente claro para el trabajo entre pares, para cuando los alumnos se encuentran solos

y todos están involucrados activamente en resolver el problema o llevar a cabo la actividad. La discusión se volvió más compleja cuando surgió la duda de si estas situaciones podrían ser clasificadas como A13 (los alumnos hacen aportaciones de manera espontánea a la actividad). En los hechos, esta categoría tampoco describe de manera satisfactoria el fenómeno, pero sí refleja el hecho de que los alumnos mantienen la posibilidad de seguir trabajando aún en ausencia de la facilitadora, logro al cual no necesariamente se llega de manera espontánea (Davidsen & Georgsen, 2010; Mercer y Wegerif, 1999; Rojas-Drummond y Anzures, 2007; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008; Wolfe & Alexander, 2008). Esto lleva a la recomendación de añadir una categoría paralela a A2 para el habla entre pares. De hacerse así, sería necesario reflexionar cuáles serían los criterios para afirmar que todos los niños se encuentran realizando la actividad, ya que la división del trabajo y las características propias de los niños pueden hacer que una participación balanceada en cuanto a los turnos en el diálogo resulte insuficiente.

Por otra parte, con respecto a la categoría A13 fuera de esta situación particular resultó difícil de utilizar ya que la organización de las actividades y de la interacción por si mismas requerían que los alumnos participaran de manera constante. Asimismo, el ambiente se construyó de tal forma que los estudiantes realizaban aportaciones espontáneas de manera reiterada. En este sentido, como en el caso de la categoría A2, fue observado más bien como una característica de la interacción promovida por la organización de la comunidad del aprendizaje, que como un indicador aislado.

Por otra parte, se dio la situación de actos comunicativos híbridos donde existe una búsqueda de consenso por parte de los alumnos (A12) pero promovido por la facilitadora. En este sentido la categoría propuesta en el instrumento sería insuficiente para describir el fenómeno y habría que evaluar la posibilidad de crear un elemento correspondiente en la dimensión de *Apoyo*.

Recíproca

En esta dimensión surgieron varias cuestiones. De manera más general, se vio una enorme dificultad para clasificar procesos de escritura colaborativa entre

pares. Esto se complementa con la inexistencia de una clasificación en la dimensión *Colectiva* para la participación de todos los integrantes de la triada en resolver la actividad. Aun así, tampoco existen actos comunicativos más relacionados con actos creativos abiertos y, por lo tanto, con tipos de habla co – constructiva (Mazón, 2006). La posibilidad de dar cuenta de este fenómeno implica poder encontrar las expresiones específicas de participación conjunta en la actividad por parte de los alumnos, que son más difíciles de identificar que en la participación de un adulto experto. Es por esta razón que la solución a esta situación no necesariamente pasa por añadir más actos comunicativos al instrumento utilizado, sino que quizás tenga un mayor potencial la elaboración de un nuevo instrumento que tome en cuenta las características particulares del habla entre pares.

De manera complementaria al punto anterior, hubo momentos de aparición de una especie de habla exploratoria implícita. El ejemplo más significativo es cuando los alumnos K y R tratan de llegar a un acuerdo acerca de si la página de Internet que tienen en frente es o no para niños. K convence a R de que no es así, pero los argumentos que utiliza para ello no son enunciados en voz alta debido a que pueden ser vistos por ambos alumnos en la pantalla de la computadora. Asimismo, se encontraron varios actos comunicativos clasificados dentro de esta categoría pero que tenían la característica de haber surgido espontáneamente de parte de los niños. Como ejemplo tenemos el dar argumentos y opiniones, que en el instrumento aparecen como respuestas a intervenciones de la facilitadora o los pares. Esta discusión va ligada a la revisión de la categoría A13 en la dimensión *Colectiva*, e implica la evaluación de la importancia para el proceso de apropiación de estas intervenciones espontáneas. Además, se encontraron turnos interesantes que no pudieron ser clasificados con el instrumento por no haber encontrado una categoría satisfactoria. En estos, los alumnos iban diciendo en voz alta lo que estaban pensando mientras trabajan. Este acto de transparentar el pensamiento es uno de los elementos del habla exploratoria y sería un indicador importante de apropiación del espacio dialógico y de habilidades de colaboración, por lo que hace falta en el instrumento.

En cuanto a la participación de la facilitadora, se encontró una categoría cuyo significado fue ambiguo para el uso de la presente investigación. Esta fue la categoría B4, donde la facilitadora invita a los alumnos a expandir una afirmación. La razón de la ambigüedad fue que se encontraron casos donde los alumnos realizaron afirmaciones y la facilitadora realizó preguntas abiertas para que los niños elaboraran dicha idea. En este sentido, se construyó entre los participantes una mejor comprensión de la idea original que el alumno había planteado de manera sucinta. El segundo ejemplo implicó a la facilitadora realizando preguntas cerradas, muy específicas, con el objetivo de que los niños completaran la información de las frases que estaban redactando. En este ejemplo, la facilitadora realizó una guía reduciendo los grados de libertad para que la información redactada fuera lo suficientemente explícita, pero durante el proceso hizo que los alumnos expandieran también sus afirmaciones. Resultaría importante discutir si ambas situaciones pueden ser consideradas dentro de la categoría, o si sería más útil si la segunda situación quedara específicamente dentro de la dimensión de *Apoyo*. Por otra parte, se hallaron turnos donde las facilitadoras realizaron preguntas a los niños con el objetivo de comprender hasta donde habían avanzado en la tarea o qué estaban haciendo. Estos esfuerzos por compartir significado con los alumnos son estrategias para la creación de intersubjetividad, y pueden ser clasificados dentro de esta dimensión si se lo considera relevante y pertinente.

Para finalizar, en esta dimensión se hallaron actos comunicativos combinados, donde la facilitadora pidió argumentos al mismo tiempo que promovió el diálogo entre los alumnos. Es necesario evaluar si vale la pena crear un acto comunicativo para describir este tipo de estrategias o inclusive una nueva dimensión.

Apoyo

En esta dimensión se vuelve a presentar la situación donde existen categorías que difícilmente pudieron ser observadas como actos comunicativos concretos y hacen referencia a procesos de construcción más amplia. En este caso, la categoría C1 referente a la promoción de la expresión libre de ideas fue difícil de localizar como tal. Esto no significa que se encuentre ausente pues lo que sí

pudo ser observado son sus efectos: los niños expresando que no entienden, planteando ideas abiertamente, cambiando de opinión, etc. En otros segmentos que se encuentran actualmente bajo análisis en el Laboratorio de Cognición y Comunicación es posible observar esta promoción de manera más explícita pero aun así no son casos frecuentes. Sería importante ver qué es posible observar en investigaciones realizadas en otros contextos para evaluar la necesidad de separar dicha categoría en estrategias más específicas por parte de la facilitadora susceptibles de ser observadas y convertidas en herramientas de intervención y formación docente.

Por otra parte, se observaron una serie de turnos que como tales no son clasificados como dialógicos debido a que son afirmaciones breves por parte de la facilitadora del trabajo que van realizando los alumnos. Aun así, viendo los eventos de manera más global, se nota un proceso de acompañamiento por parte de la facilitadora al trabajo de los estudiantes. Esta observación puede complementarse por los turnos reiterados donde los alumnos piden confirmación de lo que van a hacer, tanto a la facilitadora como a los pares. Justo estos dos elementos podrían ser indicadores de la construcción del espacio dialógico en su dimensión más afectiva, pues la facilitadora puede estar aportando seguridad a los alumnos mientras ellos elaboran la actividad de forma casi totalmente autorregulada. Wolfe y Alexander (2008) hablan de la importancia de este ambiente de apoyo y seguridad para que la enseñanza dialógica pueda desarrollarse, y estas observaciones pueden ser sugerencias para desarrollar nuevas líneas de investigación acerca de cómo promoverlo y que dependa menos de las capacidades e intuiciones individuales de los profesores. A partir de esto es que podría elaborarse una segunda propuesta que se incluyera en un instrumento como el que aquí se analiza.

Por último, se encontraron una serie de turnos que tampoco pudieron ser clasificados debido a que no se encontró en el instrumento una categoría que los describiera de manera satisfactoria. En los procesos de escritura colaborativa, los alumnos se apoyan mutuamente de distintas formas como revisando la ortografía de lo que el otro escribe y dictándole las ideas que debe escribir. La categoría C8 habla de los alumnos adaptando los grados de apoyo

hacia sus compañeros de manera contingente a las exigencias de la actividad. Es posible que en un nivel más básico de esta misma idea, haya un acto comunicativo que refleje formas de interacción dialógica y que haga referencia al hecho particular de dar apoyo al compañero mientras realiza parte de la actividad. Este es a su vez un indicador de trabajo colaborativo que no se desarrolla de forma espontánea.

Acumulativa

Esta resultó ser la dimensión más complicada de trabajar. Para empezar y como se puede ver en todos los segmentos, los actos comunicativos referentes a la estructura de intercambio IRF fueron sustraídos de la dimensión para convertirse en una forma de análisis independiente y complementaria de todas las dimensiones. Esto se debió a que las estructuras IRF cerrada o en espiral son características generales de todo intercambio en el aula, por lo que difícilmente pueden ser identificadas como eventos comunicativos particulares. Todo análisis de un segmento comenzó por la revisión de este tipo de estructura.

En cuanto al uso de este tipo de estructura para clasificar la participación entre pares, la información que aporta puede llegar a ser difícil de interpretar, en parte debido justamente a que dicha estructura surge de investigaciones de interacciones en el aula entre docentes y alumnos. Cuando los alumnos se encuentran solos es posible observar situaciones como varios *inicios* seguidos antes de que aparezca una *respuesta*. Estas constituyen contribuciones espontáneas a la actividad o reflexiones en voz alta. Aunque estos turnos en sí mismos no forman parte de una estructura IRF en espiral, pueden ser clasificados con el ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom***. El cuestionamiento de si el modelo de investigación de la estructura IRF es capaz de dar cuenta de las formas de interacción entre pares excede los límites de esta investigación.

En segundo lugar, fue bastante complicado aplicar las clasificaciones de *retroalimentación* a las situaciones concretas. Una de las razones se debió a la dificultad para diferenciar entre las categorías D8 y D9. El momento en que una

retroalimentación deja de ser informativa y puede ser distinguida de formas más elaboradas fue tema de discusión constante entre los investigadores del LCC y hasta el momento no se ha encontrado una solución satisfactoria. Esto se debe en parte a que la categoría D8 adquiere parte de su significado en contraposición con formas de retroalimentación que se relacionan con formas de enseñanza más tradicionales. Por esta misma razón, la utilidad de la categoría podría verse potenciada en estudios comparativos. En este caso en particular, la categoría D8 pareció abarcar en todo momento a la D9. Una situación similar se presentó con respecto a la categoría D10. Resultó muy complicado distinguir en la práctica cuándo el reconocimiento del esfuerzo de los alumnos pasaba de las expresiones habituales y se diferenciaba para entrar en un tipo de interacción dialógica.

Por último, con respecto a las intervenciones de *retroalimentación*, el instrumento no contempla a los niños realizando estas funciones. Aunque fueron pocos, en esta investigación se encontraron algunos ejemplos de retroalimentación entre pares. Asimismo, se observaron turnos de reconocimiento del trabajo realizado por parte de los mismos alumnos. Ambos actos deben ser considerados en futuras investigaciones como parte de las formas de interacción dialógica en proceso de enseñanza aprendizaje.

Propositiva

No se extrajeron observaciones para esta dimensión. Esto se debe en gran parte a los pocos actos comunicativos que pudieron ser identificados. Para realizar un análisis sería necesaria una investigación enfocada de manera mucho más específica a momentos de reflexión metacognitiva promovidos por la facilitadora o entre pares.

Para cerrar este análisis, vale la pena añadir un par de comentarios más. Por un lado, hubo categorías que no se utilizaron jamás a lo largo de la investigación. Para poder probar su potencial para la investigación deberán ser probadas en otras situaciones y contextos. En cuanto a la dificultad de clasificar los procesos de escritura colaborativa y las diferencias cualitativas del habla entre pares en ausencia de la facilitadora, es posible que lo más recomendable

sea la elaboración de una versión del ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*** diseñado específicamente para este fin. Esto debido a que los fragmentos de interacción entre pares implican aspectos de todas las dimensiones con especificaciones muy particulares que ya fueron comentadas en cada una de las dimensiones.

Más allá de todos estos comentarios, realizados con el objetivo de la mejora del instrumento, hay que decir que su potencial no reside en una descripción perfecta y final de las situaciones educativas en términos dialógicos. Las variables que se conjuntan en una situación de enseñanza – aprendizaje son tan amplias que es posible que siempre se encuentren formas de interacción que no sean posibles de clasificar con toda claridad dentro de un instrumento como este. Pero su importancia deriva de su utilidad en el estudio y el fomento de formas de interacción más efectivas para la formación de alumnos que adquieran habilidades en distintas áreas y que sean capaces de enfrentarse a las exigencias de su entorno. En este sentido, este instrumento va cumpliendo con su objetivo.

V. DISCUSIÓN

A continuación se comentan los resultados a partir de los conceptos teóricos en los que se enmarca esta investigación.

Habilidades de colaboración desde una perspectiva dialógica

Las características esenciales de la colaboración efectiva propuestas por Johnson, Johnson y Holubec (1994) se han convertido en una referencia importante al momento de hablar de la importancia del trabajo en equipo (Gilles, 2007). Dichas características constituyen una primera sistematización que permitió comenzar a comprender por qué el trabajo en equipo presenta resultados divergentes (Davidsen y Georgsen, 2010; Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond, 2001; Mercer y Wegerif, 1999; Morales y Romero, 2002; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán; 1997; Rojas-Drummond y Mercer, 2001; Rojas – Drummond y Anzures, 2007; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008). Aun así, el modelo no se encuentra desarrollado a un nivel que permita operacionalizar dichas características para ser observadas en distintos contextos educativos y, por lo tanto, dificulta la elaboración de estrategias que promuevan el trabajo en equipo como una estrategia didáctica.

A partir de diversas investigaciones desde el enfoque sociocultural, las características de la colaboración efectiva se encuentran mejor definidas en la concepción de formas de enseñanza dialógica propuesta por Alexander y complementada por otros investigadores (Alexander, 2008; Wegerif, 2007; Wolfe y Alexander, 2008). Si bien la propuesta de Alexander, basada en dimensiones de lo dialógico, está pensada para describir formas de enseñanza dialógica, sus características se corresponden con los hallazgos en distintos campos de lo que define a un trabajo colaborativo efectivo (Davidsen y Georgsen, 2010; Johnson, Johnson y Holubec 1994; Mercer y Wegerif; 1999; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1997; Rojas-Drummond y Anzures,2007). Por ejemplo, elementos de la interacción estimuladora como escuchar y dialogar con los otros e incluir las ideas de todos en la discusión grupal (Johnson, Johnson y Holubec 1994) son parte de la dimensión *Recíproca*. Características de la evaluación grupal como la evaluación de si se

está alcanzando las metas del trabajo (Johnson, Johnson y Holubec 1994) se corresponden con la dimensión *Propositiva*. Más recientemente, Wegerif (2007) habla de la apropiación del *espacio dialógico* y del desarrollo de *una identidad dialógica* identificada con dicho espacio como uno de los objetivos fundamentales del trabajo en el aula. Como se mencionó en los antecedentes, esta propuesta logra acuñar distintos aspectos de la interacción efectiva que van desde el uso de formas de comunicación efectiva a la importancia de factores afectivos y de intersubjetividad para que este proceso muestre resultados satisfactorios (Alexander, 2008; Wegerif, 2007; Wolfe y Alexander, 2008). Estos elementos también se ordenan dentro de las características propuestas por Alexander, además de otros como los referentes a la organización de las actividades, o a la reflexión metacognitiva y la planeación, que son elementos del desarrollo de autorregulación por parte de los educandos (Hernández, 2006; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1997). Así pues, las habilidades de colaboración pueden ser comprendidas para su investigación y su promoción en el salón de clases bajo el modelo de formas de interacción dialógicas entre pares. La aportación metodológica del LCC con la Universidad de Cambridge concretada en el ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*** permite a su vez agrupar años de investigación empírica y convertir las características de Alexander en dimensiones con indicadores observables.

Existe una amplia literatura que demuestra que las formas de interacción dialógica no son comunes en las aulas ni surgen de manera espontánea al momento de poner a los educandos a trabajar en equipo (Davidsen y Georgsen, 2010; Mercer y Wegerif, 1999; Rojas-Drummond y Anzures, 2007; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008; Wolfe y Alexander, 2008); y por lo tanto ha surgido la conclusión de que, dada su relevancia educativa, es necesario promoverlas y enseñarlas (Johnson, Johnson y Holubec 1994; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán; 1997). Los indicadores del sistema de análisis utilizado en la presente investigación contemplaron tanto la aparición de formas de interacción dialógica al interior de un equipo de pares, como su promoción por parte de un enseñante. Para comprender cómo los niños pueden aprender estas formas de interacción el enfoque sociocultural

también aporta una serie de conceptos que se discuten a continuación a partir del análisis de datos que examinaron el proceso de apropiación de habilidades de colaboración en una triada de sexto de primaria.

El enfoque sociocultural en el salón de clases

Antes de comentar el análisis de caso presentado en esta investigación, es necesario mencionar que los conceptos de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond, 2001; De Lisi, 2006; Wertsch, 1993) y de *Andamiaje* (Wood, Bruner y Ross; 1976) tuvieron que ser abordados desde una visión ampliada debido a las características propias del aula de ***Aprendiendo Juntos*** (AJ). En lo que toca a la ZDP, las actividades cotidianas del aula de AJ difícilmente presentaron tareas o situaciones que se repitieran en las diversas sesiones de manera que pudiera ser evaluado el avance de la habilidad de los niños en la resolución de problemas específicos. Asimismo, para el caso del andamiaje, el diseño del “Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos (HTI)” al permitir al facilitador tener una participación constante en el trabajo de los niños no permitió evaluar su desempeño antes de la participación del adulto y en compañía de este, ni tampoco el traspaso de la responsabilidad hasta el momento en que realizan las actividades sin intervención del experto (Rojas, Hernández, Vélez y Villagrán, 1997). De hecho, la participación de la facilitadora no disminuyó a lo largo de las sesiones, por lo que no fue posible tomar la transferencia de control y responsabilidad de parte de la facilitadora hacia los niños en términos de la reducción gradual de su participación en las actividades. Por esta razón, sólo se pudieron evaluar ciertos aspectos de la ZDP y del andamiaje, en momentos en que los recursos para la interacción dialógica utilizados por la facilitadora aportaron suficiente evidencia para examinar uno u otro proceso. Aun así, los resultados de Guzmán y Rojas – Drummond (2012) han mostrado efectos positivos en esta triada en cuanto a habilidades de colaboración y sus respectivos beneficios para el desarrollo de la lectoescritura a partir de su participación en el HTI.

Tomando en cuenta estas acotaciones, el concepto de *apropiación* como lo han discutido distintos autores apegados al enfoque sociocultural (Fernández, 2009;

Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990) resultó fundamental para poder analizar el proceso de aprendizaje en la triada de la presente investigación. A continuación se comentarán los aspectos más relevantes de dicho concepto al ser evaluado en la práctica educativa cotidiana.

Apropiación en el aula

El valor de la Comunidad de Aprendizaje

Ya se comentó previamente que en el contexto situado de esta investigación no fue posible utilizar el concepto de ZDP, ya que esta ha sido evaluada en ambientes controlados que difícilmente pueden reproducirse en la cotidianidad del aula (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond, 2001; De Lisi, 2006; Wertsch, 1993). Aun así, la Ley Genética del Desarrollo (Fernández, 2009; Wegerif, 2007; Wertsch, 1993) constituyó una importante aportación en términos de conceptualizar el desarrollo y aprendizaje de las personas considerándolos seres fundamentalmente sociales (De Lisi, 2006; Fernández, 2009; Wertsch, 1993).

El HTI está situado dentro de una Comunidad de Aprendizaje que, como toda comunidad de este tipo, tiene una serie de objetivos cuya consecución requiere del compromiso y la participación activa de todos los agentes involucrados, así como sus propios recursos para poder lograrlo (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001). Las formas de interacción dialógica son uno de los recursos centrales de dicha comunidad, en tanto que los facilitadores han sido capacitados de manera intencional para utilizarlas en sus intercambios con los niños, así como para estar al pendiente de que los niños vayan aprendiendo gradualmente a utilizarlas. Así pues, una de las metas centrales de la comunidad es que los niños se apropien de estas formas de interacción y las utilicen para la resolución de distintas tareas. No sobra mencionar el hecho de que este tipo de estrategias aparecen en distintas investigaciones como parte de intervenciones educativas exitosas (Davidson & Worsham, 1992; Erkens, Prangsa y Jazpers; 2006; Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond, 2001; Guzmán y Rojas – Drummond, 2012; Morales y Romero, 2002; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán; 1997; Rojas-Drummond y Mercer, 2001; Rojas-Drummond y

Anzures, 2007; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008; Swann, 2007; Velazquez, 2010;).

Además de las sesiones iniciales que se dedican a este tema en el aula (Guzmán y Rojas-Drummond, 2010), las actividades que conforman la elaboración del artículo de divulgación están planeadas tomando en cuenta este aspecto. Al examinar el proceso de apropiación como la participación en una comunidad particular, sí resultó posible analizar la participación de los niños en AJ, buscando las distintas estrategias de la facilitadora para acompañarlos en el proceso de participación guiada (Rogoff, 1990) e indicadores que mostraran el manejo cada vez más eficaz de las herramientas de la comunidad por parte de los educandos (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Wenger, 2001). Además, a lo largo de dicha participación ciertos aspectos relacionados con el andamiaje surgen en respuesta al diálogo que están teniendo los niños, aspectos que se sitúan como actos comunicativos específicos dentro de las dimensiones de Alexander, particularmente en la de *Apoyo*. Ejemplo de esto es la contingencia que se refleja en dicha dimensión, donde la facilitadora adapta los niveles de apoyo a los estudiantes mostrando sensibilidad al nivel de comprensión que muestran y los grados de dificultad que cada fase de la tarea implica para ellos. La contingencia es un elemento central de un proceso de andamiaje (Rojas – Drummond, S., et al; 2013).

En la presente investigación fue posible observar que diversos componentes del proceso dialógico de enseñanza – aprendizaje se ponen en marcha desde la organización misma del HTI en una comunidad de aprendizaje (Wenger, 2001). El programa está planeado de tal manera que los niños participen de manera central en su aprendizaje, eligiendo su tema de investigación y desarrollándolo con ciertos grados de libertad. Asimismo, la actividad colaborativa es un objetivo central y, de hecho, se dedican cinco sesiones a su reflexión y enseñanza. En esta comunidad los participantes cuentan con distintas herramientas para alcanzar las metas compartidas, entre las que se cuenta con distintos tipos de reglas base (Wegerif y Mercer, 1997) según la tarea en curso. Asimismo, el plasmar los acuerdos grupales y los procedimientos para abordar distintas tareas en productos permanentes fue un

factor que promovió la evocación de la voz del facilitador por parte de los estudiantes. Sin embargo la organización de las actividades en AJ impidió examinar otras estrategias del instrumento. Por ejemplo, el acto “Students proactively ask a question or make a contribution to the collective activity (not just the teacher)” tiene mayor relevancia al estudiarse una sesión de profesor frente a grupo, y no tanto en un trabajo de triada entre pares donde la propia actividad requiere que los niños aborden activamente la tarea.

El proceso de apropiación se manifiesta en la capacidad de los niños de participar de manera más efectiva y, por lo tanto, legítima en las actividades de la comunidad (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001). En este caso, la apropiación puede reflejarse en la potenciación del uso de las herramientas de la comunidad, como son ciertas formas de diálogo o los mismos artefactos diseñados para apoyar las actividades. Por su parte la participación de la facilitadora cambia en relación con la complejidad de las conversaciones y con los recursos que es posible poner en juego. No sobra añadir que por estas mismas razones la comprensión de los procesos de apropiación en escenarios reales organizados como comunidades no pueden prescindir del profesor o facilitador como un integrante fundamental de la interacción, aun los que están vinculados a la colaboración entre pares.

Retomar el concepto de Comunidad de Aprendizaje desarrollado por Lave y Wenger (1991) en esta investigación lo reveló como uno de los elementos fundamentales en la promoción y apropiación de formas de interacción dialógica.

Lenguaje y dialogicidad

Una de las vertientes más importantes de investigación en cuanto al trabajo colaborativo fue la relativa a los usos de formas de comunicación efectiva (Rojas-Drummond, Hernández, Vélez, Villagrán, 1997; Wolfe & Alexander, 2008). Como se revisó en el marco teórico, la conceptualización de Mercer (Mercer, 1995; Mercer y Wegerif, 1999; Wegerif y Mercer, 1997) en tres formas de diálogo y pensamiento social al interior de los equipos de pares ha sido ampliada por distintos autores que han buscado incluir aspectos afectivos y de

formación de intersubjetividad, tales como los reflejados en conceptos como *espacio dialógico*, *identidad dialógica* o la propia Zona de Intermental de Desarrollo (Alexander, 2008; Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond, 2001; Wegerif, 2007; Wolfe & Alexander, 2008). En este estudio el discurso hablado se presentó como el mediador principal de la actividad colectiva (Vygotsky, 1978; Mercer 2000) y a través del cual pudieron ser analizadas todas las dimensiones de la interacción dialógica. Este análisis incluyó en un primer grado aspectos de intersubjetividad y afectividad que si bien han sido reconocidos por su importancia en el proceso de interacción, resultan difíciles de analizar. Por ejemplo, para la formación de intersubjetividad la facilitadora puede utilizar estrategias de la dimensión *Acumulativa* como evaluar el grado de comprensión de los alumnos o ligar con conocimientos previos.

Por otra parte, el sistema permitió ubicar en la práctica los puntos donde el modelo de Mercer (1995) puede ser ampliado desde una perspectiva dialógica. En el marco teórico se comentó que dicho modelo había sido discutido por Mazón (2006), quien encontró en sus respectivas investigaciones la posibilidad de una forma de habla que, sin tener como aspecto central los argumentos, presentó las mismas ventajas que el habla exploratoria. Mazón (2006) llamó *habla co-constructiva* a este tipo de habla. El ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom*** retoma diversos elementos del Habla Exploratoria para conformación de la dimensión *Recíproca*. Aun así, no fue posible abordar aquellos segmentos de habla entre pares cuyas características corresponden al habla co-constructiva descrita por Mazón (2006). Esta dificultad constituye una razón para continuar investigando esta última forma de habla entre pares con el objetivo de poder definir con mayor claridad qué tipo de actos la constituyen. Este avance permitirá estudiarla a detalle en investigaciones posteriores.

Por otra parte, se encontraron algunos elementos retomados del Habla Exploratoria cumpliendo funciones sociales que no necesariamente están relacionadas con la interacción dialógica. El ejemplo más evidente fueron las distintas implicaciones que puede tener un cambio de opinión por parte de los estudiantes y que se consideró en la dimensión *Recíproca*. Este hallazgo

confirma el llamado de Swann (2007) a no olvidar que los recursos de interacción que se les dan a los niños como parte de una innovación educativa pueden ser utilizados por ellos para negociar relaciones sociales e interpersonales en sentidos que no necesariamente son dialógicos.

En este sentido, el enfoque dialógico permitió subrayar la importancia de la comunicación efectiva en el aula observar en la práctica cómo es utilizado el lenguaje por los integrantes de la comunidad tanto para la construcción del conocimiento, como para elaboración de intersubjetividad, de un espacio dialógico y de una identidad en el diálogo.

Estrategias para la apropiación

En el instrumento se recopilan una serie de indicadores que se han constituido como estrategias didácticas para promover el desarrollo y el aprendizaje en los educandos (Rojas – Drummond, S., et al; 2013). Como resultado de su aplicación en un estudio en una triada específica, fue posible observar el valor de dos herramientas en particular para apoyar el proceso de apropiación por parte de los niños.

Por un lado aparecieron los productos permanentes como herramientas mediadoras y organizadoras de la actividad de los niños. Estos artefactos concretan las herramientas que aporta AJ para resolver distintos tipos de tareas tales como las reglas base para valorar la confiabilidad de una página web, reglas del habla exploratoria, pasos para elaborar un resumen, etc. Estas herramientas permitieron que los productos elaborados por los niños tuvieran un grado de organización y complejidad mayor de la que estaban logrando sin aquellas y cumplieron la función de complementar o incluso substituir el andamiaje otorgado por la facilitadora, ayudando a los alumnos a alcanzar mayores niveles de autorregulación (Hernández, 2006; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1997).

Este tipo de herramientas pueden constituir apoyos muy importantes para los profesores que desean implementar formas de enseñanza – aprendizaje más

efectivas en el aula pero que no cuentan con toda la infraestructura de una comunidad del aprendizaje como la que aquí se reporta y que incluye el apoyo de uno o más facilitadores, dando pie a que el aprendizaje dependa menos de ellos que de la cognición distribuida que se maneje en comunidad.

Por otra parte, se identificaron dos tipos de intervenciones por parte de la facilitadora que claramente aparecieron como puntos intermedios en el proceso de andamiaje. Una de ellas fue llamada *intervención crítica*. En este tipo de intervención, la facilitadora ofrece a los alumnos un mínimo de elementos de reflexión, y su cuestionamiento se mantiene a un nivel implícito. Aun así, los grados de intersubjetividad y de apropiación por parte de los alumnos permiten que estos elementos sean suficientes para que ellos reorganicen su trabajo de una manera acorde a los objetivos de la tarea y a las metas que se manejan en AJ, programa organizado con las características de una comunidad de aprendizaje enumeradas por Wenger (2001). La otra forma de intervención fue la promoción simultánea por parte de la facilitadora del habla exploratoria y del diálogo entre estudiantes. Este hallazgo es una forma de andamiaje a través del discurso hablado que la facilitadora despliega para fomentar el trabajo efectivo entre pares y promover las habilidades de colaboración señalando aspectos fundamentales de la actividad dialógica (Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1997). Si este tipo de intervenciones son sólo indicadores de que existe intersubjetividad y ciertos grados de apropiación, o si puede ser usada como estrategia de la enseñanza dialógica, es un punto que requerirá desarrollarse en investigaciones posteriores.

Indicadores de apropiación

En esta investigación se han asumido procesos de apropiación en la triada elegida como objeto de estudio en base a los resultados que Guzmán y Rojas – Drummond (2010) presentan en otro estudio alrededor del desempeño de la misma triada al inicio y al final de la intervención. Aun así, vale la pena recuperar qué indicadores de apropiación fue posible encontrar al aplicar el sistema para analizar segmentos de interacción dialógica en el aula.

Ya se mencionó previamente que el proceso de apropiación de habilidades de colaboración puede ser comprendido como la participación cada vez más capaz de parte de los niños en la comunidad de aprendizaje (Wenger, 2001). Este proceso de integración pudo observarse de manera importante en el cambio del tipo de discurso utilizado por los niños, integrando cada vez más herramientas del habla exploratoria a sus intervenciones. Este aprendizaje implica a su vez la participación de los educandos en nuevas formas de pensamiento social que, por incluir el diálogo y discusión entre perspectivas, es una forma dialógica (Wegerif, 2007; Wertsch, 1991; Wolfe & Alexander, 2008). Ya se ha comentado en la literatura que la base para este tipo de discurso está en la creación de la Zona Intermental de Desarrollo (ZID) (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond; 2001), o la construcción de intersubjetividad entre los participantes (Rogoff, 1990). Elementos indicativos de la conformación de esta base de comprensión para el diálogo se pueden ver claramente en las intervenciones críticas, o en el uso autorregulado de artefactos por parte de los niños. Ambas situaciones son puntos donde los niños requieren un apoyo mínimo de la facilitadora para saber cómo y para qué se usan los recursos de la comunidad, así como para reorganizar su actividad de manera que se acote a las metas reconocidas como relevantes. En cuanto al uso de artefactos, a lo largo de las sesiones los niños mostraron un manejo de un abanico de recursos que incluyó instrucciones dadas por la facilitadora, manejo de reglas base e integración de información referente al VIH discutida en el aula regular e incorporada a AJ. Por último, la capacidad de los alumnos para plantear preguntas con las cuales mejorar su comprensión, o incluso llamar a la facilitadora cuando se dan cuenta de que no comprenden la actividad, son momentos en que los niños muestran la capacidad de participar en la regulación de la cantidad de apoyo que requieren. Esta comprensión implica ciertos grados de autorregulación durante el trabajo en la triada.

Los indicadores anteriores hablan de cómo se da el proceso de apropiación en el aula y amplían aquellas evaluaciones que aluden exclusivamente al beneficio cognoscitivo para los niños a partir de una intervención (Swann, 2007). Asimismo, dichos indicadores resultan para abordar la apropiación tal como se discutió en esta investigación (Fernández, 2009; Lave & Wenger, 1991; Rogoff,

1990). El análisis efectuado en esta investigación puede servir como modelo para intervenciones posteriores donde se quiera hacer un seguimiento de cómo los estudiantes se apropian de distintas herramientas para su proceso de aprendizaje.

VI. CONCLUSIONES

Dentro de una aproximación sociocultural se han desarrollado un cúmulo de investigaciones alrededor del fenómeno educativo que han permitido replantear o ampliar conceptos originarios propuestos por Vygotsky como son la internalización o la ZDP. Las nuevas concepciones permiten comprender el proceso de enseñanza – aprendizaje en contextos dinámicos y situados. En ellos, aspectos macro, como la organización de una comunidad, conviven con procesos cotidianos que se constituyen en mecanismos específicos de enseñanza, como en el caso del andamiaje. Actualmente uno de los enfoques más relevantes es aquel referido al estudio de las formas de interacción dialógica. De manera mucho más específica, la investigación en las aulas de clase ha llevado a enfatizar el valor del trabajo colaborativo entre pares como un recurso que tiene efectos positivos en la enseñanza de una amplia gama de habilidades y contenidos, siempre y cuando este trabajo sea acompañado de la enseñanza de formas de comunicación efectivas. La aportación del enfoque de dialogicidad en este rubro es el que investiga las formas de enseñanza dialógica. Si bien este valor positivo ha sido demostrado por diversas investigaciones, todavía hace falta avanzar en la comprensión de cómo y porqué los niños se ven beneficiados por esta forma de trabajo en el aula. La presente investigación fue realizada con el objetivo de aportar elementos metodológicos y empíricos en este campo. Para ello no sólo se retoman las herramientas teóricas previamente mencionadas, sino el trabajo de avanzada del equipo conformado por investigadores de la Universidad de Cambridge y del Laboratorio de Cognición y Comunicación de la UNAM para crear herramientas metodológicas que permitan sistematizar este tipo de análisis.

Como parte del proceso de esta investigación se encontró que el proceso de apropiación de habilidades de colaboración en escenarios reales puede ser mejor comprendido en términos de participación de una comunidad del aprendizaje y de apropiación del espacio dialógico. En este sentido, elementos que pueden ayudar a comprender el proceso son diversas estrategias utilizadas por el experto y que se encuentran dentro del modelo de enseñanza dialógica, así como herramientas intermedias de andamiaje a los alumnos en el camino a su ejecución autorregulada. Entre ellos encontramos los productos

permanentes que se convierten en artefactos mediadores, donde los alumnos pueden acceder a estrategias de resolución de problemas que organizan y estructuran sus actividades en ausencia de la facilitadora. Asimismo, existen estrategias discursivas que van permitiendo mayor margen de acción a los niños sin retirar del todo el apoyo de la facilitadora, mientras se fomenta el trabajo entre pares. En esta investigación pudieron ser identificadas dos de manera principal: las *intervenciones críticas*, y las estrategias combinadas. Ambas pueden ser retomadas tanto para investigaciones como para innovaciones educativas posteriores.

En cuanto al instrumento denominado ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom***, su uso permitió identificar formas concretas de aplicación de las estrategias mencionadas en la literatura de interacción y enseñanza dialógica, así como formas específicas en que es posible identificar procesos de apropiación. Su refinamiento, en conjunto con la elaboración de una versión para el habla entre pares, será una contribución de gran potencial para la investigación alrededor del tema y para la elaboración de propuestas de intervención educativa y formación docente.

Una de las limitaciones más importantes de este estudio se refiere al momento en el que se encuentra la investigación empírica en el campo de las formas de interacción dialógica en el aula. Esto implicó dos limitaciones principales a nivel metodológico. La primera es el haber utilizado un instrumento que se encuentra en una versión inicial y en proceso de refinamiento. Este instrumento, a la vez que dio a pie a observaciones muy concretas y específicas, contiene ciertas ambigüedades que deben ser discutidas antes de que pueda ser utilizado para llegar a conclusiones más firmes en cualquier investigación. Con nuevas versiones de este instrumento seguramente podrán realizarse observaciones mucho más finas alrededor de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Asimismo, la ausencia de jueces con un alto nivel de pericia en el uso del instrumento impidió obtener índices de confiabilidad con observaciones independientes al momento de analizar los segmentos. Este procedimiento se está llevando a cabo actualmente como parte de la investigación que se realiza en el Laboratorio de Cognición y Comunicación. Por otra parte, los datos

utilizados fueron extraídos de una investigación diseñada para evaluar la efectividad del “Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos (HTI)”, pero al mismo tiempo, los análisis realizados en estos datos fueron hechos investigando formas de enseñanza dialógica en general. Estos dos factores conjugados llevaron a que muchas de las estrategias específicas de enseñanza dialógica no pudieran ser evaluadas por no haber sido objeto específico ni de la fase de levantamiento de datos, ni de la fase de análisis. El caso más evidente en esta investigación se encuentra en los actos comunicativos agrupados en la dimensión *Propositiva*. Por otra parte, la falta de un grupo control impide analizar por el momento si algunas de las estrategias son exclusivas de la enseñanza dialógica, y si son claramente diferenciables de estrategias características de formas de enseñanza más tradicionales.

Este campo de investigación es relativamente nuevo y, por lo tanto, las posibilidades para futuras investigaciones son amplias. Por un lado, la investigación empírica que se realice constituirá una fuente valiosa de información para refinar el ***Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom***, así como para elaborar versiones específicas que permitan analizar interacción entre pares o de los estudiantes con las TIC`s. Para esto, se requiere ponerlo a prueba en distintos contextos de aprendizaje. Por otra parte, será posible evaluar la relevancia educativa de las distintas estrategias que aparecen en el instrumento, y de aquellas que van surgiendo de su aplicación al análisis de datos en contextos específicos; así como realizar estudios comparativos con grupos que participen de otras modalidades en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El conjunto de estas investigaciones no solamente permitirán continuar ampliando la comprensión de los procesos de enseñanza – aprendizaje desde una aproximación sociocultural, y refinar herramientas metodológicas para su análisis, sino también identificar aspectos clave para la formación docente. En el caso de la presente investigación, las perspectivas más relevantes están relacionadas con la elaboración de productos permanentes que se convierten en artefactos mediadores de la actividad de la triada, y con estrategias de interacción que se

constituyen como puentes hacia la autorregulación del proceso educativo por parte de los estudiantes.

El estudio del trabajo colaborativo desde una perspectiva dialógica permite identificar aquellas formas de diálogo que permiten que dicho trabajo sea efectivo y brinde como resultado los beneficios que la literatura reporta. Además, aporta material que sirve como base para elaborar estrategias que favorezcan el proceso de apropiación por parte de los educandos.

VII. REFERENCIAS

- Alexander, R. J. (2008) *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*.
Diálogos
- Bakhtin, M. M. (1981) *The Dialogic Imagination*. E.U.: University of Texas Press
- Erkens, G. Prangma, M. Jaspers, J. (2006) Planning and Coordinating Activities in Collaborative Learning. En O'Donnell, A.M., Hmelo-Silver, C.E., Erkens, G. (Eds.) *Collaborative learning, reasoning and technology*". Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Davidson, J. Georgsen, M. (2010) ICT as a tool for collaboration in the classroom - challenges and lessons learned. *Designs for Learning*. 3(1/2), 54 – 69
- Davison, N., & Worsham, T. (1992) Introduction: HOSTICLE – Higher Thinking Skills in Cooperative Learning Enviroments. En Davison, N., & Worsham, T. (Eds.) *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*. London: Teachers College Press.
- De Lisi, R. (2006) A Developmental Perspective on Virtual Scaffolding for Learning in Home and School Contexts. En O'Donnell, A.M., Hmelo-Silver, C.E., Erkens, G. (Eds.) *Collaborative learning, reasoning and technology*". Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Doise, W. Mugny, G. (1984) *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon
- Fernández Cárdenas, J. M. (2009) *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. México: Grafo Print Editores S.A.
- Fernández, M. Wegerif, R. Mercer, N. Rojas-Drummond-Drummond, S.M. (2001) Re-conceptualising “scaffolding” and the Zone of Proximal Development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36 (2), recuperado 18 de diciembre de 2010 en <http://www.mbusiness2006.org/papers/Fernandez-et-al-ZPD-Scaffolding.pdf>
- Gillies, R. M. (2007) *Cooperative Learning*. USA: SAGE
- Giordano, M. (2003) The role of IRF exchanges in the discursive dynamics of e-mail tutored interactions. *International Journal of Educational Research*. 39, 817-827; recuperado el 24 de enero de 2013

- en www.lapeq.fe.usp.br/texttos/educ/pdf/subverting-IRF.PDF
- Gumperz, J. J. (1972) Introduction. En Gumperz, J. J. y Hymes, D. (Eds) *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. London: Basil Blackwell
- Guzmán Tinajero, C.K. Rojas – Drummond, S. M. (2012) Escritura colaborativa en alumnos de primaria. *RMIE*, 17 (52), 1 - 29
- Hernández Rojas, G. (2006) *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador
- Hilppö, J. (2011) Negotiating and Renegotiating Conversational Ground Rules: Formation of and Artifact Designed to Mediate Exploratory Collaboration. (en prensa)
- Hymes, D. (1972) Models of interaction in language and social life. En Gumperz, J. J. y Hymes, D. (Eds) *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. London: Basil Blackwell
- Johnson, D.W. Johnson R. T. & Holubec E. J. (1994) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós
- LACE (1999) *Introducción al estudio de caso en Educación*. España: Universidad de Cádiz. Artículo electrónico: <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- Lave, J. Wenger, E. (1991) *Aprendizaje Situado: Participación periférica legítima*. México: UNAM
- Mazón, Parra, N.C. (2006) Fortalecimiento del uso del Habla Exploratoria y la producción de macroestructuras de textos expositivos a través de una innovación educativa. Tesis para obtener el grado de doctora. México: Facultad de Psicología, UNAM
- Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters
- Mercer, N. Wegerif, R (1999) Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*. 25 (1), 95 – 111
- Mercer, N. (2000) *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. España: Paidós
- Mercer, N. (2010) The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1 -14

- Morales Rosas, Sabina. Romero Contreras, Arturo. (2002) *La construcción social del significado, a través de un estudio de la microgénesis del habla exploratoria*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM
- Naranjo, G. Candela, A. (2010) Del libro de texto a las clases de ciencias naturales: La construcción de la ciencia en el aula. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. 6(1)
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking*. Oxford: Oxford University Press
- Rogoff, B. (1995) Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En Hall, K. y Murphy, P. (Eds.) *Pedagogy and practice*, Londres: Sage
- Rojas-Drummond, S.M. Hernández, G. Velez, M. Villagrán, G. (1997) Cooperative Learning and the Appropriation of Procedural Knowledge by Primary School Children. *Learning and Instruction*, 7, 1-25
- Rojas –Drummond, S.M. (2000) Guided participation, Discourse and the Construction of Knowledge in Mexican Classrooms. En Cowie, H. Van der Aalsvoort, G. (Eds.) *Social interaction in Learning and Instruction: The Meaning of Discourse for the Construction of Knowledge*. Nueva York: Pergamon
- Rojas-Drummond, S.M. y Mercer, N. (2001) Collaboration, scaffolding and the promotion of problema Solving strategies in Mexican pre-schoolers. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XVI, No. 2, 179-196
- Rojas-Drummond, S.M. y Anzures, A. (2007) Oracy, Literacy, Conceptual Maps and ICT as Mediators of The Social Construction of Knowledge Among Peers. En C. Howell Richardson & C. Preston (Eds.) *"Fascinating Cultural Artefacts": Conceptual mapping in Teaching and Learning*. *Reflecting Education*, Vo. 3, No. 1-2, October, pp. 98.115; recuperado el 07 de enero de 2011 en <http://reflectingeducation.net>
- Rojas-Drummond, S.M. Albarrán, C.D. y Littleton, K. (2008) Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity*. 3(3), 177-191; recuperado el 18 de diciembre de 2010 en http://oro.open.ac.uk/12789/2/COLLABORATION_AND_CREATIVITY-_R-D_A__L_-TSC-_FINAL_VERSION_-04-08-08.pdf
- Rojas-Drummond, et. al. (2009) Programa de Innovación Educativa

- Sandín Esteban, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* México: Mc Graw Hill
- Rojas – Drummond, S. Torreblanca, O. Pedraza, H. Vélez, M. Guzmán, K.. (2013) 'Dialogic scaffolding': enhancing learning and understanding in collaborative contexts, Recuperado el 5 de Marzo de 2013 en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656113000044>
- Sandoval, C.A. (1996) *Investigación cualitativa.* Colombia: ARFO Editores
- Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos.* España: Morata
- Swann, J. (2007) Designing "Educationally Effective" Discussion. *Language and Education.* 21 (4)
- Velazquez Escobar, B. (2010) *Animación a la lectura para la apropiación de estrategias para la comprensión lectora.* Tesis para obtener el grado de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM
- Vygotsky, L. S. (1978) *Pensamiento y Lenguaje.* México: Editorial Alfa y Omega
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica.* México: Paidós
- Wegerif, R. (2007) *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning.* United Kindom: Springer
- Wegerif, R. Mercer, N. (1997) A dialogical framework for researching peer talk. En Wegerif, R. Scrimshaw, P (Eds.), *Computers and Talk in the Primary Classroom*, (pp. 49 – 65). Clevedon: Multilingual Matters
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the Mind: A sociocultural Approach to Mediated Action.* E. U.: Harvard University Press
- Wertsch, J. (1998) *Mind as Action.* New York: Oxford University Press
- Wolfe, S. Alexander, R. J. (2008) Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world. En *Beyond Current Horizons: Technology, Children, Schools and Family.* Recuperado el 26 de Noviembre de 2011 en <http://www.robinaalexander.org.uk/docs/wolfealexander.pdf>
- Wood, D. Bruner, J. Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem – solving. En *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89 – 100

Apéndice 1:

Analytical system for characterizing ‘dialogic teaching-and-learning’

DIMENSION	COMMUNICATIVE ACTS
<p>A) COLLECTIVE Teachers and students address learning tasks and solve problems together, whether as a group or as a class, and participate as a learning community. Teachers (or students) orchestrate various forms of participation, including the planning and organization of activities, as well as the assignment and taking of turns.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher manages turns by shared routines [rather than through high-stakes competitive bidding]. 2. Teacher distributes turns evenly among students. 3. Teacher combines the routine and the probing when assigning turns. 4. Teacher and students participate in carrying out the task or solving the problem. 5. Teacher and students plan or organize the activity together. 6. Teacher employs a questioning strategy of <i>extension</i> (staying with one child or theme) [rather than <i>rotation</i> (questioning round the class or group)]. 7. Teacher gives students thinking and talking time, [instead of pressuring them to provide instant responses]. 8. Teacher gives turns to less able, quiet or compliant students. 9. Students ask questions and/or provide explanations [not just the teacher].
<p>B) RECIPROCAL Teachers and students listen to each other; exchange and share ideas; negotiate meanings and perspectives; consider alternative viewpoints, possibilities and hypotheses; and make reasoning explicit to achieve common understanding. Ground rules are invoked and used during discussions. Teachers encourage students’ participation, as well as pupil-pupil dialogues.</p>	<p>I. Communicative acts of talk among teachers and students:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher and students make ground rules for communication explicit. 2. Teacher encourages the expression of different view points from students. 3. Teacher invites students to expand on an utterance (e.g. by ‘what is?’, ‘why?’, ‘what might be?’ questions). 4. Teacher provides arguments. 5. Teacher asks students to justify their opinions. 6. Teacher and students negotiate meanings and perspectives. 7. Teacher and students compare different perspectives or alternative views. 8. Teacher encourages the expression of different possibilities, using words such as “perhaps” and “might”. 9. Teacher and students consider different alternatives before arriving at a solution. 10. Teacher or students acknowledge when they change their mind. 11. Teacher and students make decisions or arrive at solutions jointly. 12. Teacher and students talk about talk. 13. Teacher encourages pupil-pupil dialogues.
<p>B) RECIPROCAL</p>	<p>II. Communicative acts of talk among peers:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Narrating. 2. Explaining. 3. Instructing. 4. Asking a question. 5. Answering a question. 6. Analyzing a problem. 7. Proposing solutions to a problem. 8. Speculating. 9. Planning. 10. Taking turns. 11. Asking for opinions. 12. Providing opinions. 13. Chaining or building upon each other’s ideas.

	<ul style="list-style-type: none"> 14. Reformulating, elaborating or transforming information. 15. Exploring and negotiating ideas. 16. Integrating ideas. 17. Contrasting perspectives. 18. Changing one's position. 19. Asking for arguments. 20. Providing arguments. 21. Seeking/reaching agreements or consensus.
<p>C) SUPPORTIVE Teacher and students create a positive atmosphere where everybody articulates their ideas freely. Teacher promotes scaffolded dialogues that guide and prompt, reduce choices and expedite "handover" of concepts and principles. Teachers promote understanding and learning through modelling, guided participation, dialogic enquiry and aided discovery.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Teachers encourage students to express their ideas freely, without fear of embarrassment or retribution. 2. Teacher asks students to express their interests. 3. Teacher makes students' achievements explicit to them and/or to others. 4. Teachers models productive ways of communication (e.g. by showing how 'think aloud'; how to explain; how to argue by providing reasons, justifications and evidence; how to hypothesize). 5. Teacher provides aid which reduces degrees of freedom, so as to allow pupils to concentrate on certain key aspects of the task. 6. Teacher uses 'retreat and rebuild' exchanges (repair processes where pupils' mistakes are used to reconstruct knowledge). 7. Teacher highlights or explains the process of arriving at a solution. 8. Teacher uses cued elicitions to encourage students to 'discover' new knowledge or ways to solve problems. 9. Teacher reformulates, elaborates, recaps and/or reviews learning with pupils. 10. Teacher promotes that students solve a problem by themselves (withdrawing support when students demonstrates competence).

<p>D) CUMULATIVE</p> <p>Teachers and students build on their own and each other's ideas, and link them into coherent lines of thinking and enquiry. Knowledge is jointly constructed, integrated, extended, elaborated and/or transformed through spiral chains of questioning, responding, discussing and/or providing feedback. Emphasis is given to the temporal development of learning.</p>	<p>I. I-R-F-Exchanges:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher and students use 'spiral' Initiation-Response-Feedback (IRF) exchanges (which take up on previous response to new levels of understanding). 2. Teacher and students use 'loop' IRF exchanges (which close the interchange). <p>II. Questioning:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Teacher asks questions which explore pupils' levels of understanding. 4. Teacher asks open questions (rather than invitations to guess the one 'right' answer). 5. Teacher asks questions which challenge students' statements or assumptions. <p>III. Feedback:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Teacher provides informative feedback on which pupils can build (instead of positive, negative or non-committal judgement, or mere repetition of the respondent's answer). 7. Teacher provides elaborated feedback on a pupil's response, which explains why it is adequate or inadequate. 8. Teacher uses praise discriminatingly (filtering out the habitual "good", "excellent", "fantastic", "brilliant", etc.) <p>IV. Emphasis on the temporal dimension of learning:</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Teacher builds knowledge from one to another student in a chain (using the responses of previous pupils to direct the interactions with subsequent pupils). 10. Teacher and/or students link prior knowledge (from outside or inside the classroom) to the current topic or activity.
<p>E) PURPOSEFUL</p> <p>Teachers plan and steer classroom talk with specific educational goals in view. Goals and intentions are made explicit and guide problem solving and learning. Teachers promote metacognitive reflection on the purposes, significance and/or usefulness of what is learned. Learning is contextualized, situated and projected into the future.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher or students make explicit shared purposes of talk. 2. Teacher or students make explicit the demands or purposes of an activity. 3. Teacher or students share their intentions with others. 4. Teacher or students plan courses of action or ways to solve problems. 5. Teacher or students create links between what is being learned and a wider context (outside of the classroom or the school). 6. Teacher and students evaluate the extent to which they have achieved their goals. 7. Teacher encourages students to evaluate their own learning processes and/or outcomes ('what did I learn?', 'how did I learn it?', 'what do I need to improve my learning?'). 8. Teacher invites students to reflect on the importance and/or usefulness of what is learned ('why do I need to learn x?'; 'how/where can I apply what I learned?'). 9. Teacher makes the learning trajectory visible (e.g. by explaining how certain knowledge will be useful in the future).

**Apéndice 2:
Ejemplos de estrategias de resumen**

Estrategias de Resumen	Texto original	Resumen
Supresión	<p><i>Se recicla 1% de la basura, México reprobado en Reciclaje</i></p> <p>El secretario del Medio Ambiente y Recursos Naturales, José Luis Luege Tamargo, reveló que en México sólo se recicla 1% de las más de 100 mil toneladas de basura que se generan a diario en todo el territorio nacional, y agregó que el manejo que se da a la gran mayoría de los residuos no es el adecuado. Al inaugurar la primera planta de reciclamiento de PET -material plástico con el que se elaboran los envases de refresco y agua- del país, indicó que de cada 10 Kg. de basura que se tiran nueve pueden ser sujetos a proceso de reciclaje y así disminuir los volúmenes de desperdicios que son confinados en lugares no apropiados. La Jornada, 2005-07-14</p>	<p>En México sólo se recicla uno por ciento de las más de 100 mil toneladas de basura que se generan a diario, cada 10 kilos de basura que se tiran nueve pueden ser sujetos a proceso de reciclaje y así disminuir los volúmenes de desperdicios.</p>
Generalización	<p>(Continúa) <i>Se recicla 1% de la basura, México reprobado en Reciclaje</i></p> <p>.... El resto de la basura que se genera, agregó (secretario del Medio Ambiente y Recursos Naturales), va a dar a tiraderos a lugares abiertos, en laderas, en cañadas y en predios abiertos a un lado de carreteras y arroyos. La basura que más producimos es la inorgánica, como lo es envases de refresco, papel, vidrio, aluminio, plástico.</p>	<p>El resto de la basura que se genera, va a dar a tiraderos y lugares abiertos, siendo la basura que más producimos la inorgánica.</p>
Construcción	<p><i>El planeta en peligro</i></p> <p>El cuidado del planeta es importante ya que algunos científicos dicen que el planeta Tierra es un ser vivo y nosotros los humanos lo hemos destruido, porque contaminamos día a día, cada vez más al planeta. La Tierra, para librarse de sus contaminadores hace que se produzcan desastres, como por ejemplo huracanes, terremotos, etcétera. Podrás observar en las noticias estos casos en los que la Tierra se quiere quitar todo lo que no sirve. Esto es una explicación científica de lo que sucede en los Estados Unidos, ya que es uno de los países que más contamina. Por eso, siempre debes acordarte de que el mundo está en tus manos y lo tienes que cuidar. Revista "Nuestro planeta tierra" Argentina - Octubre 2005, Bárbara Louchan. Argentina</p>	<p>El planeta Tierra es un ser vivo que necesita que lo cuidemos y evitemos contaminarlo. Debemos de reciclar, no usar pilas así como cuidar el agua para que el planeta este más sano y así lo disfrutemos.</p>

Apéndice 3:
Texto original para resumen. Sesión “Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH)”

CONTAGIO Y PREVENCIÓN DEL SIDA

El virus del VIH es muy frágil y no puede vivir muchos tiempo fuera del cuerpo humano y elementos como el calor, el desinfectante doméstico, aun el agua y el jabón lo puede destruir sin embargo dentro del cuerpo humano es mortal.

Para que el virus entre en el cuerpo, debe traspasar la barrera de al piel o de la mucosa y penetrar al torrente sanguíneo, necesita para esto sólo una ruptura microscopica, una herida, un raspón, donde no haya piel, un pinchazo, una muela picada, cualquier vía de entrada que pueda aprovechar para traspasar la barrera.

De esta forma una persona se pude contagiar a través de la sangre y los líquidos corporales como son: semen, sangre y leche materna

El VIH se transmite de varias formas:

1. **El VIH puede transmitirse de una persona a otra a través de las relaciones sexuales sin protección.** Para evitar esta forma de contagio siempre que se tengan relaciones sexuales, se debe utilizar de forma adecuada el condón como método preventivo.



2. **Si una madre está infectada con el VIH, puede contagiar el virus a su bebé durante el [embarazo](#), en el momento del [parto](#) o a través de la lactancia materna.** Esta forma de contagio se llama perinatal. Para evitar este tipo de contagio deberá emplear rigurosos tratamientos médicos que disminuyen el riesgo de transmisión del VIH de su bebé.

3. **Cada vez que se usan agujas para perforar la piel**, una pequeña cantidad de sangre queda dentro de la aguja o en su parte exterior. Si la sangre de una persona está infectada con el VIH y esa persona comparte la aguja, puede transmitir el virus a otras personas. Esto también sucede cuando se usan agujas para hacer tatuajes o perforaciones en las orejas y la nariz. Si se utilizan instrumentos quirúrgicos contaminados que corten la piel. Por tal motivo se deben utilizar una sola vez las jeringas o la esterilización correcta en cada nueva utilización.



4. **Cuando se reciben transfusiones de sangre** que esta infectada o de transplantes de órganos también infectados. En este caso los sistemas nacionales de salud emplean medidas médicas como por ejemplo, pruebas de sangre para asegurarse que los donadores tienen “sangre segura” o libre de VIH.

Apéndice 4:

Resumen final. Sesión “Elaboración de texto (Transmisión y Prevención del VIH)”

EL VIRUS DEL SIDA

¿SABES CÓMO SE CONTAGIA Y CÓMO SE PREVIENNE?

Estos son unos ejemplos de cómo se contagia el VIH y como se puede prevenir.

Primero: cuando una persona tiene relaciones sexuales con una persona infectada se puede contagiar. Esto se puede prevenir usando condón; también teniendo información para saber si la pareja ha tenido relaciones con otros y si han tenido VIH.

Segundo: cuando se emplean jeringas usadas por personas contagiadas por el VIH se puede transmitir el virus. Se puede prevenir viendo que la persona que está usando la aguja abra una nueva.

Tercero: cuando una persona está infectada por VIH y dona sangre a otra persona se contagia; esto se puede prevenir analizando la sangre que donan las personas para ver sino tiene VIH; otra forma es que diga la etiqueta: sangre segura.

Y por último cuando la mamá infecta al bebé por medio de sangre se puede prevenir viendo si la mamá no está contagiada para que no se embarace. También si una mujer con VIH está embarazada deberá emplear estrictos tratamientos médicos que disminuyen el riesgo de transmisión del VIH a su bebé.

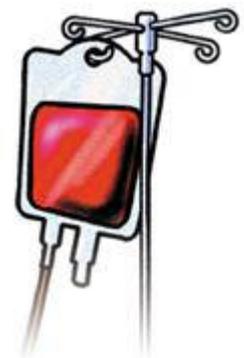
Con estos consejos pueden prevenir el contagio del VIH.



El condón es una prevención



Las jeringas deben ser nuevas



Revisa que la sangre sea segura

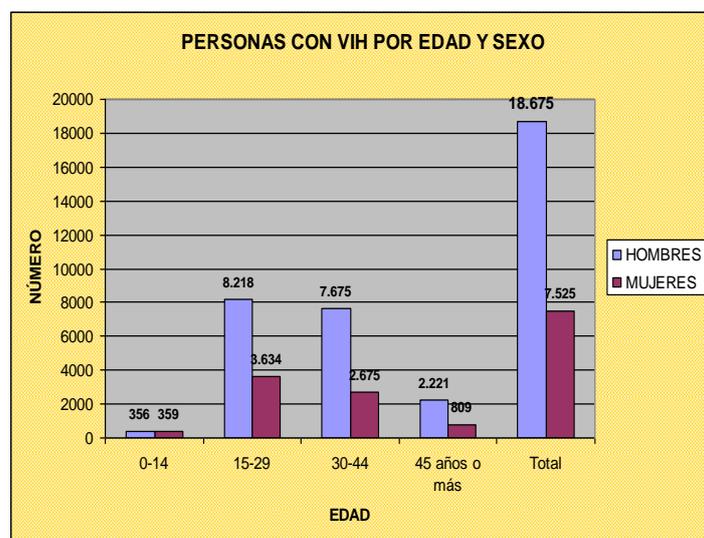
Apéndice 5:
Texto original. Sesión “Elaboración de texto (El SIDA en números)”

VIH EN NÚMEROS

El VIH continúa siendo un problema de salud mundial de una magnitud sin precedentes. Desconocido 30 años atrás, el VIH ya ha provocado un estimado de 25 millones de fallecimientos en todo el mundo y ha generado profundos cambios demográficos en los países más afectados. Los datos epidemiológicos internacionales del 2008 son portadores de algunas buenas noticias. En algunos países de Asia, América Latina y África, el número anual de nuevas infecciones producidas por el VIH se encuentra en disminución. Además están siendo infectados menos niños (0-14 años) y el uso del preservativo está aumentando entre los jóvenes con múltiples parejas principalmente en algunos de los países más afectados por el sida como: Camerún, Guinea y Ruanda.

Sin embargo, a pesar del descenso en el número de nuevas infecciones, la epidemia de sida no está, ni mucho menos, erradicada. En 2007, se registraron en todo el mundo 2.7 millones de nuevos casos de infección por el VIH y 2 millones de fallecimientos relacionados con el sida. África subsahariana continúa siendo la región más afectada por el VIH y, en 2007, le correspondieron el 67% de todas las personas que viven con el VIH en el mundo y el 72% de los fallecimientos a causa del sida.

La personas en México que tienen VIH están distribuidas de la siguiente forma:



Apéndice 6:

Resumen final. Sesión “Elaboración de texto (El SIDA en números)”

INFÓRMATE DE LAS PERSONAS QUE TIENEN VIH

Recientemente se han encontrado algunas buenas noticias del VIH, como por ejemplo:

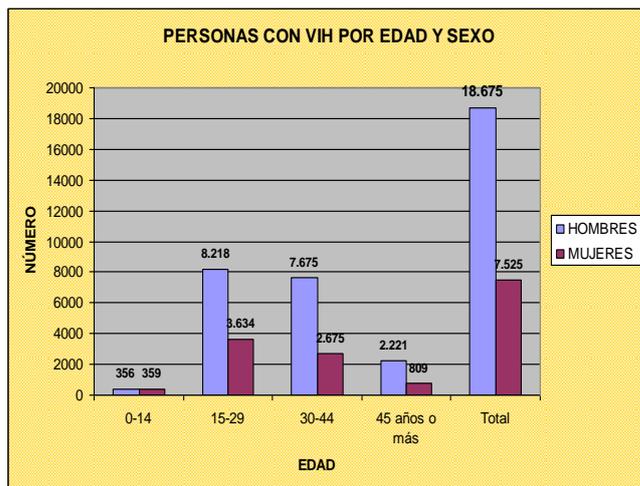
- 1- Que ya hay menos niños infectados de (0-14) años.
- 2- Los jóvenes usan más los condones, especialmente en los países más afectados por esta enfermedad como África.

Sin embargo, siguen las malas noticias del VIH como:

- 1- Que el VIH no está erradicado, en el 2007, se registraron en todo el mundo 2.7 millones de nuevos casos de infección por el VIH y 2 millones de fallecimientos relacionados con el sida.
- 2- África subsahariana (países que se encuentran abajo del desierto del Sahara) continúa siendo la región más afectada por el VIH.

Además de las buenas y malas noticias del SIDA a continuación vamos a presentar los números de personas infectadas por el VIH en México.

El total de personas infectadas por el VIH en México es 26,200. El grupo de hombres de 15 a 29 años son los más afectados por esta enfermedad (8,218). La mayoría de personas infectadas son los hombres, estos superan a las mujeres por 11,150. Por último el total de niños menores de 15 años que tienen esta enfermedad es de 715.



Símbolo del sida

Las personas contagiadas por el virus del sida en México