



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTILOS DE INTERACCIÓN DIALÓGICA ENTRE FACILITADORES
Y ALUMNOS EN UN CONTEXTO DE ESCRITURA COLABORATIVA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

BRENDA LETICIA STEVENEL NAVARRO

DIRECTORA: SYLVIA MARGARITA ROJAS RAMÍREZ

REVISORA: MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ COMPEÁN

MÉXICO, D.F.

2014



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.

Dios me dio a mamá y papá...

Ser agradecida, aguerrida y amar a Dios por sobre todas las cosas me enseñaron mamá y papá...

Ser amorosa y paciente (bueno, sólo a veces) mi mamá...

Ser constante, terca y estudiosa mi papá...

Que hermoso regalo de la vida, tener dos seres que pueden amarte tanto y tenerlos presentes a lo largo del camino. Por ellos doy gracias a Dios.

Qué fácil sería la vida si sólo tuviéramos lo que nos gusta, y aún así Él nos lo da, tenemos todo lo necesario.

Día a día Dios nos da la oportunidad de ser felices, de encontrar en cada pequeña cosa Su grandeza, desde un hermoso amanecer, ver clarear el cielo, ver la luna por la mañana y por la noche también, que decir de una noche estrellada, un atardecer con destellos rojizos y naranjas, una lluvia con temperatura cálida y también fría, y entonces ver enverdecer los jardines, los árboles, el pasto de los parques; ¿lo han visto? ¡Yo sí! y me siento muy afortunada por ello ☺

Y qué decir de la gente que pasa alrededor, lista para trabajar, sabiendo que hay que hacerlo para que día a día se tenga una vida digna. Ver a es@s señor@s dejando a sus hij@s en la escuela, dándoles un beso, una bendición, jánimos para que la pasen bien en la escuela! Que aprendan mucho, que aprovechen... ¡Yo sí que me la pasaba bien en la escuela!; ver cuando la gente está por abrir negocios o corriendo al trabajo, apurándose desde temprano... Y es@s niñ@s, jóvenes y viejit@s, unos con la intención de ganarse la vida, trabajando arduamente con una sonrisa en el rostro contagiando alrededor, o serios... porque también el cansancio nos invade pero a pesar de ello se lleva la lucha día con día; y también, los hay, que al contrario, llevan una mirada de desesperanza al no ver aparente salida a su situación. Veo eso y me da mucha tristeza, lloro en silencio y trato de ayudar...

Esas y muchas cosas más observo en el día a día y me repito a mi misma susurrando... mi misma... agradece... que no cualquiera tiene lo que tú...

Y es así, Dios me hizo así, sensible a ciertas cosas y tengo el deber de reconocerlo, aunque a veces eso implique, en muchas ocasiones, mayor responsabilidad para ayudar...

Eso lo siento desde hace tanto tiempo, por algo Dios me puso en este camino, porque sólo transmitiendo, enseñando, predicando con el ejemplo se llega al aprendizaje significativo. Porque mi profesión debe ser para gente sensible, para gente que ama interactuar con otras personas, con la naturaleza en sí; esto es para gente que es inteligente y prudente para actuar, amorosa y dura, cuando se requiere o cuando la conciencia así lo indica. Qué responsabilidad tan grande es el educar, el tener la oportunidad de tener niñ@s a cargo y saber que puedes pulir diamantes en bruto, o bueno... unos más brutos que diamantes jajaja... no es verdad! Sólo es un chascarrillito... Porque cuanto más te adentras en la vida de esos niñ@s, comprendes su actuar, comprendes su sentir y entonces sí, hay que planeas qué hacer y actuar en beneficio de ell@s...

Ser psicóloga y docente me han dado mucho y pido a Dios nunca perder esa capacidad de asombro, esa fortuna de sorprenderme con tantas pequeñas sutilezas... nunca perder la oportunidad y sensibilidad para saber ayudar a los demás, para darme a los que me rodean

porque por algo Dios me ha puesto en este camino en el hoy y ahora, con esta gente, en estos tiempos.

Es así como comienza y termina mi día, agradeciéndole a Dios por respirar, por darme la oportunidad de vivir un día más, de ser mejor con cada pequeña prueba... Porque las pruebas para eso son... para pulirnos y ser transparentes en todo momento, con todo y todos.

Agradezco a mis papás, a mis herman@s, prim@s, ti@s, amig@s, gente que me quiere y que no también, porque gracias a todos ustedes soy quien soy y no puedo echarme para atrás.

Gracias mamá Lety y papá Raúl por prestarse para que Dios me diera la vida, por querer ser mis papás, por educarme y ayudarme, por cada esfuerzo realizado para tener la mejor educación, de ustedes es de quienes más he aprendido, es invaluable todo lo que han hecho por mí. Los amo ☺

Gracias flaca, tlacuache y tontín porque con ustedes aprendí y lo sigo haciendo, ¡tanto!, y pongo a prueba mi paciencia (la poca que me queda con ustedes, ja!), crecimos juntos, luchamos juntos y somos quienes somos, saben que cuentan conmigo, los quiero mucho ☺

Gracias a l@s abuel@s (ellas en la Tierra, ellos en el cielo), Abue Licha y Polita, Beto y Sergio ¡que tanto extraño! Gracias por ser cómplices de muchas travesuras y enseñanzas, ya que gracias a ellas he podido ser más fuerte y avanzar en el camino. Los quiero!

Gracias Willis por ser esa amiga y hermana (menor y mayor según sea el caso) incondicional, porque sin tu ayuda no sé que hubiera pasado "Dios sabe perfectamente lo que hace, Él no se equivoca", porque en los momentos de mayor prueba estuviste y sigues estando ahí; gracias por poner a prueba mi paciencia al máximo, por ayudarme a fortalecer el espíritu, por ayudarme a ser más consciente de lo que pasa a mi alrededor, por participar para que esta fe que tengo se vaya acrecentado sin pensarlo... guerrera de la vida, inigualable (todos los que te conocemos lo sabemos), te quiero y admiro ☺

Gracias a ti Jorgito Cisneros, mi patito cuac cuac, porque me amas tanto tanto, respetas, diviertes y motivas a continuar con mis locuras o mejor aún, ¡crear nuevas! Gracias por inventar conmigo y acompañarme, caminar y brincar a la vez, hacer caras y compartir tantos sueños; porque la educación para los dos es fundamental, porque además contigo sé y siento lo que es el amor verdadero! De ese que nunca acaba, de ese que es tan puro e inigualable que sólo de Dios pudo crear, que Lo hizo tan pero tan grande y fuerte como un gran roble que nada ni nadie puede contra él. Tantas pruebas y aquí seguimos, qué nos importa! Te amo pato, tanto tanto tantísimo ☺

Familiares y amig@s, ti@s Carmen y Javier, Mari blue, ustedes fueron los más cercanos a mí en este trayecto, gracias por sus ánimos y cariño.

Familia scout, mis chav@s caminantes porque con cada uno me doy cuenta que el ánimo de la juventud es lo que debe prevalecer a lo largo de la vida. Los quiero. Sangi, Alo, Gaby, Lore, Blanquita, Leo, Miguelo, Artur, Rafa... gracias por su amistad, gracias por esta hermandad, los quiero con todo mi corazón!

Amig@s de primaria y secundaria... Fer, Andrea, Claus, Liz, Mosco, Yun, Hugo, José; los quiero chic@s porque pasan los años y sigue la amistad, porque en ese Colegio aprendí tantas cosas que hoy en día se reflejan en mi vida personal y profesional.

Gracias a todos porque nombrarlos sería casi imposible! Son tantos los que me han dado hermosos momentos...

Agradezco ampliamente las enseñanzas, experiencias compartidas y apoyo de mis sinodales.

En primer lugar a la Dra. Sylvia Rojas por brindarme un espacio de alta calidad educativa y valor humano, en el cual pude aprender, bajo su dirección, conocimientos, destrezas y habilidades que hoy forman parte de mi vida profesional y personal. Mil gracias querida Sylvia por acompañarme en este camino. ¡Nos seguimos viendo!

A la Mtra. María Eugenia Martínez, Maru, extraordinaria profesora, investigadora y una gran persona, mucho te agradezco los comentarios realizados a este trabajo que me ayudaron a enriquecerlo, de tal forma que fuera comprensible para los actores educativos; además de hacer reflexiones conmigo, de lo que es hoy en día, el trabajo en el aula y en otras áreas también... ¡Gracias Maru!

Al Dr. Omar Torreblanca por su lectura meticulosa y profunda; muchas gracias Omar por tu paciencia y entrega para revisar este trabajo, tus consideraciones provocaron todo tipo de reflexiones que me permitieron terminar con un mejor análisis este trabajo.

A la Mtra. Paty Meraz por tus diferentes cuestionamientos, por la reflexión que provocaron en mí tus comentarios para revisar mi propia práctica docente.

Dra. Irene Muria por sus comentarios positivos, como muestra el presente trabajo, “la motivación es el motor para iniciar, continuar y terminar una tarea” y usted, al felicitarme desde el inicio, (habiendo leído por primera vez la tesis), me ayudó a confirmar que es una buena investigación, la cual me dejó llena de satisfacciones.

A tod@s los chic@s del querido LCC por sus aportaciones para la realización de este trabajo; desde comentarios, ánimos, pláticas, intercambios de ideas, negociación de significado para tomar o no un acto comunicativo en el análisis, etc, etc. Mari, Marianita ¡Mil gracias!

Agradezco al mismo programa “Aprendiendo Juntos” porque fue y seguirá siendo una gran motivación para trabajar con l@s alumn@s en un constante trabajo colaborativo, sólo así, estando en un escenario real, se puede evaluar, conocer fortalezas y habilidades de l@s niñ@s mexican@s y sobre ello planear actividades que nos llevan a aprendizajes significativos. Desde sus inicios en Aprendiendo Juntos, gracias Angie, Perla, Norma, Damara, Brenda V., Irazí, Liz, porque con ustedes compartí grandes experiencias.

A toda la gente que, de una u otra forma, contribuyó para continuar y terminar con este trabajo; familiares y amigos ¡Muchas gracias!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1. Perspectiva sociocultural del aprendizaje.....	7
1.1 Desarrollo de las funciones psicológicas superiores.....	8
1.2 Mediación.....	10
1.3 Perspectiva genética del desarrollo.....	11
2. Comunicación en el aula: mediación a través del lenguaje.....	13
2.1 Estilos socioconstructivos y dialógicos entre adultos y niños.....	14
2.2 Estilos de comunicación entre pares.....	20
2.3 Comunicación oral y escrita.....	22
2.4. Escritura colaborativa.....	24
2.5 Procesos de composición.....	26
2.6 Tipos de escritura colaborativa.....	28
3. Reforma Integral de Educación Básica y el Programa de Innovación Educativa “Aprendiendo Juntos”.....	32
3.1 Plan de Estudios 2011. Educación Básica.....	34
3.2 La RIEB y el programa de innovación educativa Aprendiendo Juntos.....	35
3.3 Contexto de innovación educativa: “Aprendiendo Juntos” y estrategias de intervención.....	38
3.4 Estrategias de intervención.....	40
3.5 La motivación como estrategia de intervención.....	44

4. Método	47
4.1 Objetivos.....	47
4.2 Participantes y escenario.....	48
4.3 Instrumento y materiales.....	49
4.4 Tipo de estudio.....	50
4.5 Procedimiento.....	50
4.6 Análisis de datos.....	54
5. Resultados	55
5.1 Análisis cualitativo de los eventos comunicativos 4° grado.....	55
5.2 Análisis cualitativo de los eventos comunicativos de 6° grado.....	75
6. Análisis cuantitativo de los actos comunicativos identificados en la interacción entre docentes y alumnos trabajando en pequeños grupos	109
6.1 Frecuencia de actos comunicativos en 4to grado.....	111
6.2 Frecuencia de actos comunicativos en 6to grado.....	114
6.3 Semejanzas y diferencias entre grados (4° y 6°).....	115
6.4 Análisis global de la frecuencia de los actos comunicativos de 4° y 6° grados.....	124
6.5 Frecuencia de cada acto comunicativo y densidad de actos comunicativos por dimensión.....	129

7. Discusión	132
Referencias	147
Apéndices	151
1. Instrumento Analytical System for characterizing Dialogic teaching-and-learning in the classroom”.....	151
2. Cartas descriptivas 4° grado.....	156
3. Cartas descriptivas 4° grado.....	159

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Comparación entre lengua oral y escrita (Lomas, 2002).</i>	21
<i>Tabla 2. Participantes (facilitadoras) y su relación con cada una de las triadas.</i>	46
<i>Tabla 3. Situaciones y eventos comunicativos seleccionados en 4° y 6° grados.</i>	49
<i>Tabla 4. Unidades de análisis de acuerdo con la etnografía de la comunicación.</i>	54
<i>Tabla 5. Eventos comunicativos correspondientes a la sesión 6 del programa "Colorín, colorado este viaje ha comenzado".</i>	56
<i>Tabla 6. Eventos comunicativos correspondientes a la sesión 7 del programa "Colorín, colorado este viaje ha comenzado".</i>	67
<i>Tabla 7. Eventos comunicativos correspondientes a la sesión 3 del programa CREA</i>	77
<i>Tabla 8. Eventos comunicativos correspondientes a la sesión 11 del programa CREA.</i>	95
<i>Tabla 9. Total de actos comunicativos por dimensión.</i>	115
<i>Tabla 10. Total de actos comunicativos por porcentaje.</i>	116
<i>Tabla 11. Contraste de actos comunicativos y densidad entre grados (4to y 6to).</i>	118

ÍNDICE DE GRÁFICAS

<i>Gráf. 1 Frecuencia de actos comunicativos correspondientes a 4°.</i>	110
<i>Gráf. 2 Frecuencia de actos comunicativos correspondientes a 6°.</i>	113
<i>Gráf. 3 Porcentaje de actos comunicativos por dimensión y grado.</i>	116
<i>Gráf. 4 Frecuencia acumulada de actos comunicativos correspondientes a 4° y 6°.</i>	122
<i>Gráf. 5 Densidad de actos comunicativos en cada dimensión de dialogicidad.</i>	129

Para que pueda ser he de ser otro
Salir de mí, buscarme entre los otros,
Los otros que no son si yo no existo,
Los otros que me dan plena existencia...
O. Paz.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo analizar los estilos de interacción dialógica entre profesores (facilitadores) y pequeños grupos de alumnos de primaria, mientras trabajan en proyectos de escritura colaborativa. Este trabajo se sustenta en una perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo; a partir de la cual se plantea que el desarrollo cognitivo es visto como un proceso cultural, en donde los conocimientos y significados son co-construidos en interacción y compartidos en comunidades de práctica como la escuela. En estas prácticas socioculturales, el lenguaje juega un papel central como mediador de la actividad tanto en un plano psicológico como social. En este sentido, el diálogo entre profesores y alumnos influye en el desarrollo de habilidades, conocimientos y valores que se promueven en la escuela.

Particularmente se ha encontrado que los estilos de interacción dialógicos tienen efectos positivos en el desarrollo del pensamiento. Éstos se definen como aquellos intercambios comunicativos entre profesores y alumnos que promueven la participación activa en la negociación de significados y la construcción del conocimiento cultural. Además fomentan la participación guiada, el descubrimiento guiado y el andamiaje. Se han realizado diversos estudios sobre las formas dialógicas de interacción entre pares (Mercer, 2000; Rojas-Drummond, 2000; Rojas-Drummond, Mazón, Fernández, y Wegerif, 2006), o entre adultos y niños en grandes grupos “whole class”, (Rojas-Drummond, 2000; Rojas-Drummond y Mercer, 2003; Alexander, 2004). Sin embargo, no se ha estudiado de manera puntual el papel del profesor y las estrategias discursivas que emplea, cuando participa con alumnos que trabajan en pequeños grupos. En esta investigación se analizó detalladamente las características de estas formas de interacción entre profesores y alumnos, cuando estos últimos trabajaron en pequeños equipos realizando actividades de escritura colaborativa.

El contexto para analizar estas formas dialógicas de interacción fue el programa de innovación educativa Aprendiendo Juntos, en el cual se fomentan estilos de interacción y comunicación, denominados “dialógicos”, tanto entre profesores y niños como entre pares. Éstos enfatizan la indagación para construir socialmente los saberes escolares y culturales. Dicho programa es dirigido por la Dra. Sylvia Rojas-Drummond en la Facultad de Psicología, UNAM, y fue adaptado a partir del programa inglés “Thinking Together” (por el Dr. Neil Mercer). Aprendiendo Juntos está diseñado para fomentar el desarrollo de comunidades de aprendizaje donde los participantes co-construyen el conocimiento y la comprensión, así como para promover habilidades sociales, cognitivas, psicolingüísticas y tecnológicas en los niños.

Los participantes en esta investigación fueron 6 niños organizados en triadas (3 alumnos); tres alumnos cursando 4to grado y otros 3 alumnos cursando 6to grado de primaria, y un adulto (profesor) diferente por cada grado participando como “facilitador”; siendo así un profesor trabajando con una triada. Los niños realizaron proyectos relacionados con la producción de dos tipos de textos: cuento multimedia para cuarto grado y una revista científica para sexto grado.

Para el análisis de los datos en la presente investigación se recurrió a un marco analítico derivado de la teoría sociocultural, así como a un instrumento especialmente diseñado para el análisis de los estilos de interacción dialógica, denominado: Analytical system for characterizing dialogic interactions among teachers and students, el cual se halla en etapa de prueba. Este instrumento está siendo refinado por sus autores: Sylvia Rojas-Drummond y colaboradores, UNAM; Sara Hennessy, Paul Warwick and Neil Mercer, Universidad de Cambridge.

A continuación se presentará el apartado teórico y metodológico que sustentan la presente investigación. Este proyecto se fundamenta en la perspectiva sociocultural del aprendizaje y del desarrollo, dándole marco a la premisa de que el conocimiento y el saber del ser humano tienen un origen social, ya que se comparten con los demás, distribuido en el tiempo y en contexto; y siendo la problemática principal del paradigma histórico-cultural el estudio de la conciencia y de las funciones psicológicas superiores bajo una perspectiva que integra las dimensiones psicológica y cultural (Hernández, 1998). En el primer capítulo se presentarán los elementos centrales de la *perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo*. Se revisará el concepto de *mediación*, así como los dominios de análisis para el estudio de las funciones psicológicas superiores desde la perspectiva *genética del desarrollo*.

Posteriormente, en el capítulo 2 se mostrará la importancia del lenguaje en la interacción y construcción de significados dentro del aula: *Comunicación en el aula*. Asimismo, en este capítulo se abundará en las formas de emplear el lenguaje en situaciones de interacción entre niños: *Los estilos de comunicación entre pares* y, por otro lado, la interacción adulto-niño con: *la enseñanza dialógica entre adultos y niños*. Y se abordará el tema de la escritura colaborativa, como un proceso conjunto de construcción creativa entre dos o más personas.

En el capítulo 3, se retomará la Reforma Integral de Educación Básica, el Plan de Estudios 2011 y finalmente, se explicará el contexto del *programa de innovación educativa Aprendiendo Juntos*; presentando las estrategias de intervención, y se profundizará en el tema de la motivación en el aula. En el capítulo 4, 5 y 6 se da cuenta del método, los resultados y el análisis de los mismos. Para concluir en el capítulo 7 se presenta la discusión de esta investigación.

1. PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE

El presente trabajo se fundamenta en la perspectiva sociocultural del aprendizaje, la cual pretende elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales. Cabe aclarar que no existe una aproximación sociocultural, única, coherente y unificada (Rojas-Drummond y Mercer, 2003). Sin embargo, enfatiza la importancia de los factores sociales, culturales e históricos en la acción humana.

El representante original de esta perspectiva es Vygotsky, que uno de sus propósitos de trabajo fue reformular la psicología a partir de algunos de los principios fundamentales del materialismo dialéctico e histórico de Marx y Engels y destaca: "Para entender al individuo primero debemos entender las relaciones sociales en que éste se desenvuelve". También debe reconocerse la influencia en su pensamiento humanista de Hegel y Spinoza (del lado de la filosofía), Durkheim y Lévy-Bruhl (de las ciencias sociales), y Potembva y los formalistas rusos (lingüística y literatura) (Kozulin 1990).

Es así como la perspectiva evolutiva de Vygotsky marca la pauta para señalar que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, la transformación que presenta a lo largo de su existencia, es decir; su historia (Vygotsky, 1979). Por lo tanto, le da mayor énfasis al análisis de los procesos, argumentando que los procesos psicológicos solamente pueden ser entendidos considerando la forma y el momento de su intervención durante el desarrollo del niño.

De acuerdo a la teoría de Vygotsky (1979), el conocimiento es profundamente social; la experiencia social moldea las formas que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar el mundo, y es en esta experiencia en la que el lenguaje juega un papel fundamental en una mente formada socialmente, siendo éste nuestra primera vía de contacto mental y de comunicación con otros y representa una herramienta indispensable para el pensamiento. (Mota, Villalobos, 2007). En este sentido, desde esta perspectiva se asume que la colaboración es un proceso necesario debido al origen social del pensamiento. Durante la interacción con otros se llevan a cabo procesos de apropiación mediante los cuales lo que un individuo puede hacer o conocer con ayuda de otros, se transforma progresivamente en algo que puede hacer o conocer por sí mismo.

Vygotsky estaba interesado en desarrollar un enfoque en Psicología que resolviera el problema de la mediación cultural, y señala así, que el desarrollo humano y el aprendizaje son fundamentalmente el producto de la participación social ligado al uso de herramientas culturales. Dicha propuesta marcó un rumbo diferente al estudio del aprendizaje durante el siglo XX en la

Psicología, ya que hasta ese momento, dominaba en el terreno científico la concepción de que el aprendizaje es simplemente un proceso condicionado y fisiológico (Vygotsky, 1979; Wegerif y Mercer, 1997 y Wertsch, 1998).

El término *sociocultural* pretende reconocer las importantes contribuciones de diversas disciplinas y escuelas del pensamiento al estudio de la acción mediada, así como la influencia de factores sociales, históricos y culturales en el desarrollo del pensamiento. En este sentido, Vygotsky consideraba que el ser humano da respuesta a partir de las formas de vida colectiva que lleva, de ahí el principio de la primacía de lo social sobre lo individual en términos de desarrollo humano. Estas ideas se ven reflejadas en la noción que desarrolló acerca de las funciones psicológicas superiores (Fernández, 2009).

La perspectiva sociocultural puede explicarse a partir de tres premisas:

- El origen social de procesos psicológicos superiores.
- La naturaleza mediada de la acción humana
- Una perspectiva genética de las funciones psicológicas y las prácticas situadas.

1.1 DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Las funciones psicológicas superiores se entienden como aquellos procesos psicológicos entre los que se encuentran la memoria, aprendizaje, pensamiento y lenguaje que tienen su origen y desarrollo en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas, siendo en este contexto donde deben ser estudiadas.

Wertsch (1998) propone cuatro criterios que caracterizan a las funciones psicológicas superiores:

1. El paso del control del entorno al individuo: Los individuos en interacción con el medio se van apropiando progresivamente de mediadores sociales que les permiten modificar el entorno y a sí mismos. Con el uso cada vez más sofisticado de los mediadores, los individuos pueden conscientemente regular las actividades que realizan.
2. La realización consciente de las funciones psicológicas superiores: Cuando los individuos consiguen percatarse de la manera en que están utilizando los artefactos y medios sociales para la realización de una tarea, las funciones psicológicas superiores se están desarrollando.

3. Su origen y naturaleza social: Las funciones psicológicas superiores son consecuencia de la construcción y reconstrucción del conocimiento que los individuos realizan de manera social e individual en contextos determinados donde se demandan situaciones específicas de interacción.

4. El uso de signos como mediadores: La apropiación y empleo de complejos sistemas de interacción como el lenguaje, permite el desarrollo de las funciones psicológicas superiores al propiciar la modificación y control del mundo interno y externo.

Vygotsky definió a las funciones psicológicas superiores como la combinación de herramientas y signos en la actividad psicológica (Vygotsky, 1979). Estaba interesado en el nivel de análisis de intercambios sociales, nombrándolo “interpsicológico”. De esta manera, todos los procesos psicológicos superiores tienen su propio origen en el funcionamiento interpsicológico de los individuos (entre personas), como lo expresó en la “ley genética del desarrollo cultural”. Es en esta ley donde aparece el término “internalización” como el mecanismo en el cual lo interpsicológico se vuelve intrapsicológico (en la persona). Vygotsky consideró a la internalización como un proceso en el que los sistemas de representación social (como el lenguaje) se convierten internamente en herramientas de mediación cognitivas, y enfatizó la importancia de investigar el proceso de internalización del habla. Este concepto ha sido muy cuestionado por filósofos ya que al incluir una dualidad de la realidad, promueve la idea de que es necesario buscar conceptos internos, reglas y otras entidades mentales semejantes que son ciertamente dudosas.

Dado esto, Wertsch (1998) ha señalado que es mejor usar términos como “dominio” y “apropiación” en vez de internalización. El proceso de dominio también incluiría “saber cómo” usar una herramienta con facilidad. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores como la memoria, el lenguaje, el razonamiento y el aprendizaje, involucra la apropiación y dominio de herramientas culturales y el cambio de participación en prácticas sociales por miembros de comunidades específicas, quienes reconstruyen activamente el uso de herramientas y la manera en que las prácticas sociales son llevadas a cabo en diversos contextos socioculturales.

La apropiación y dominio de artefactos socioculturales se favorece a través de la colaboración entre diferentes miembros de una comunidad de práctica. Desde el enfoque sociocultural, la colaboración es proceso dinámico y flexible en donde dos o más personas mantienen una relación interdependiente para alcanzar objetivos comunes. En este sentido, la colaboración es un aspecto central para el aprendizaje y el desarrollo.

En síntesis, las funciones psicológicas superiores surgen y se desarrollan en el contexto sociocultural, pero la forma en la que el contexto sociocultural permite este desarrollo es a partir

de la mediación social, la cual se vale de una serie de instrumentos culturales como son las herramientas y los signos.

1.2 MEDIACIÓN

Es Vygotsky quien hace la referencia inicial al término “mediación”; Wertsch (1998) señala que Vygotsky, influenciado por Marx y Engels, consideró la actividad humana como crucial para el desarrollo de la conciencia. Desde la perspectiva sociocultural se conceptualiza a la actividad humana como un proceso de transformación a través del uso de diversos artefactos que actúan como mediadores de la acción. Uno de los propósitos del trabajo de Wertsch (1991) consiste en desarrollar un concepto que sirviera como puente entre la psicología y la semiótica, denominándolo así acción mediada. Esta satisface la necesidad de explicar que el ser humano se adapta y vive actuando en su medio; que en ningún caso es un ser solitario sino alguien que actúa con los demás o, de una u otra forma, necesita de ellos; y que tales actos se realizan mediante el uso de instrumentos muy diversos (herramientas, signos, reglas, etc.)

El individuo es agente de sus acciones y como tal es autor y responsable de las mismas; pero la eficacia y el resultado de éstas dependerá, en parte, de los instrumentos elegidos y de la destreza en su dominio. En cierto modo, se podría decir que hay responsabilidad compartida entre el agente y los medios empleados. Vygotsky (1979) destaca el papel central que juegan diversos artefactos culturales como mediadores de la actividad humana en el desarrollo del individuo, es decir, aquellos objetos y personas que regulan el pensamiento. Wertsch (1998) señala que estos artefactos culturales no pueden hacer nada por si solos y sólo tienen impacto cuando son empleados por individuos.

Vygotsky distingue dos clases de instrumentos: herramientas y signos: las herramientas son aquellos mediadores que están externamente orientados y que tienen como finalidad que los individuos transformen los objetos. La cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno y así adaptarse activamente a él.

Los signos se refieren a aquellos mediadores que transforman a las personas y a través de éstas a los estímulos. Existen muchos sistemas simbólicos que nos permiten actuar sobre la realidad como la cronología y la aritmética pero el sistema de signos que más impacto representa para los seres humanos es el lenguaje, desde sus fines sociales, es decir, el uso del discurso para influir en los demás, hasta su internalización y la consecuente autoinfluencia (Vygotsky, 1979).

La utilización de herramientas y sistemas simbólicos se manifiesta como una relación de interdependencia ya que el uso de instrumentos cada vez más sofisticados propicia el desarrollo

de sistemas simbólicos y éste a su vez promueve la creación y uso de nuevas herramientas. Pozo señala que:

“El dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre, altera a su vez la propia naturaleza del hombre” (cit. en Pozo, 1989, p. 194).

Sin embargo, Cole (1996) establece que la noción de artefacto incorpora la idea de construcción histórica y cultural de los instrumentos mediadores así como la función social que cumplen. Los individuos de una comunidad incorporan y crean artefactos que les permiten influir en las personas, en sus propios procesos de pensamiento, así como modificar el entorno y adaptarse activamente a él. Uno de los artefactos que más influencia tiene en el desarrollo filogenético, ontogenético y microgenético del ser humano es el lenguaje.

1.3 PERSPECTIVA GENÉTICA DEL DESARROLLO

Bajo esta perspectiva, los fenómenos psicológicos deben ser estudiados a partir del análisis de las transformaciones que sufren, es decir, describiendo los procesos evolutivos que se llevan a cabo. Vigotsky denominó a este tipo de aproximación como análisis genético.

El desarrollo evolutivo de los procesos psicológicos se ha estudiado siguiendo dos procedimientos principales:

1. Genético-Comparativo: Tiene como objetivo explicar como las fuerzas del desarrollo intervienen en la actividad de los individuos.
2. Experimental-Evolutivo: Se pretende analizar un fenómeno psicológico determinado a partir de la intervención del experimentador.

Particularmente, Vygotsky (1979) propuso los siguientes dominios de análisis para el estudio de las funciones psicológicas superiores: 1) Dominio filogenético; 2) Dominio ontogenético; 3) Dominio microgenético y 4) Dominio sociocultural. A continuación se describirán cada uno de estos dominios.

Dominio Filogenético

El enfoque sociocultural reconoce que el estudiar la evolución de la especie humana realizando comparaciones con otras especies contribuye a la comprensión de los cambios orgánicos y sociales que se han llevado a cabo, pero bajo esta postura el estudio filogenético es una condición necesaria y no suficiente para entender el desarrollo genético de los individuos.

Apoyándose en las investigaciones de Köhler, Vigotsky señala que las diferencias que separan el funcionamiento de simios y humanos no pueden ser explicadas basándose únicamente en cambios filogenéticos pero estas investigaciones contribuyen a la comprensión de las actividades mediadas por el uso de instrumentos, estudiando principalmente el uso y la apropiación de herramientas en el desarrollo filogenético del Homo Sapiens para el trabajo socialmente organizado, así como la aparición del lenguaje que permite el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Dominio Ontogenético

El estudio del desarrollo biológico de cada individuo permite describir y comprender de una manera más completa los fenómenos psicológicos que se llevan a cabo, pero para entenderlos es necesario que actúen simultáneamente con otras fuerzas que intervienen en el desarrollo de los individuos como la evolución de la especie y el ambiente sociocultural.

El enfoque sociocultural no realiza un estudio detallado acerca de la ontogénesis del ser humano ya que sitúa su atención en los procesos sociales, pero reconoce que la influencia a partir de las interacciones entre individuos y el medio ambiente solo es posible entendiendo los procesos biológicos particulares de cada individuo, así como los repertorios cognitivos que de manera individual poseen. La adquisición y transformación de conocimientos surge fundamentalmente a partir de las interacciones con otros, sin olvidar que los individuos poseen una historia personal que debe ser comprendida, y de esta manera el individuo y el grupo forman una relación indisoluble.

Dominio Microgenético

Este análisis se refiere al estudio detallado de la formación y manifestación de los fenómenos psicológicos. Vigotsky identificó dos tipos de microgénesis, el primero hace referencia a la formación a corto plazo de un fenómeno psicológico determinado, mientras que el segundo consiste en el descubrimiento de un acto individual perceptivo o conceptual con una brevísima duración.

Un análisis detallado de la postura de Vigotsky nos lleva a evitar un reduccionismo cultural en donde la apropiación y transformación del mundo únicamente depende del contexto social, en lugar de esto, es necesario explicar la evolución del ser humano analizando los procesos filogenéticos, ontogenéticos, microgenéticos e históricos que están en constante interacción dando como resultado la descripción y explicación de las diversas conductas que llevan a cabo los individuos. Las diferentes fuerzas del desarrollo con sus propios repertorios de principios explicativos dan cuenta del desarrollo genético de los fenómenos psicológicos.

La aplicación de los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque sociocultural en el ámbito educativo sustenta la intervención propuesta en esta investigación, por lo que resulta conveniente analizar algunas de las implicaciones educativas más trascendentes bajo ésta teoría.

Dominio sociocultural

De acuerdo con Vigotsky, el dominio sociocultural es caracterizado a un nivel en el que el desarrollo es constituido en términos del desarrollo histórico en el que las funciones mentales superiores cambian de un estadio “rudimentario” a uno “avanzado”.

Vigotsky privilegió el estudio de formas simbólicas de actividad humana (p.ej. el uso del lenguaje) como el enfoque primario de investigación para diferenciar entre las formas rudimentarias y las avanzadas de las funciones psicológicas superiores que él ha propuesto. Por lo tanto, las leyes de Darwin que gobiernan en el dominio filogenético son reemplazadas en el dominio sociocultural por el principio de descontextualización de los instrumentos mediadores.

2. COMUNICACIÓN EN EL AULA: MEDIACIÓN A TRAVÉS DEL LENGUAJE

El lenguaje es utilizado como medio de comunicación entre los seres humanos, para crear nuevas relaciones con el entorno, así como organizar su propia conducta. En cualquier actividad, los individuos utilizan el lenguaje como un medio que les permite representar, planear y actuar en la solución de problemas. La apropiación del lenguaje tiene lugar en un proceso donde los individuos van siendo cada vez más capaces de utilizar el lenguaje tanto como una función interpersonal como intrapersonal (Mercer, 2000).

Hay diversos estudios sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje. En las investigaciones de las últimas décadas, Rogoff (1993) apoya que la adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere, ya sea antes de la adquisición del lenguaje o en el momento de ella. Otras investigaciones constructivistas han encontrado que la maduración y la relación social entre el niño y el adulto o cualquier otra persona que ya es experta en el uso del lenguaje, favorecen la apropiación y desarrollo del mismo.

En diversas investigaciones han resaltado el papel central que juega el discurso como una forma social del pensamiento, que puede favorecer la construcción conjunta del conocimiento. Algunas de ellas (Dawes, Mercer y Wegerif, 2000 y Rojas-Drummond, 2000) que han estudiado la comunicación en el aula, encuentran que la actividad discursiva permite a los alumnos negociar significados mediante el intercambio de conocimientos a partir de formas

particulares de representación. En este sentido, la comunicación permite hacer públicas, contrastar y negociar las representaciones de la realidad y como resultado de este intercambio, reconstruir y construir nuevas representaciones de la realidad. La actividad discursiva se orienta a la negociación conjunta de significados y al uso de estrategias encaminadas a la colaboración.

De esta forma, el lenguaje educacional no es algo contextualmente desplazado y abstracto sino muy ligado a episodios concretos, y las reglas de habla en el aula son reglas de interpretación que los participantes no conocen y que tiene que descubrir. Forman y Cazden (1985) señalan que el discurso escolar es un tipo particular de discurso, ya que rompe las máximas conversacionales que rigen en el ámbito diario y el principio de cooperación social de la conversación porque el aprendizaje escolar está basado en el lenguaje más que en la demostración viva y experiencial (Fernández y Melero, 1995). En este sentido, la actividad conjunta en ambientes educativos debería estar orientada a practicar y desarrollar formas de razonar y construir significados a través del lenguaje, con el objetivo de que los alumnos asuman un rol activo en la sociedad.

Así, el lenguaje siempre se usa en la interacción social donde los significados son cuestionados, negociados e interpretados en situaciones particulares (Halliday, 1982 y Hymes, 1972). El desarrollo de lenguaje hacia formas más complejas como el lenguaje social interiorizado se lleva a cabo principalmente en ámbitos educativos formales. En las aulas suceden procesos discursivos que son el resultado de la interacción entre profesores y alumnos. Los procesos discursivos son aquellas situaciones de interacción donde se comparten y negocian significados a partir del uso de la lengua oral y escrita.

2.1 ESTILOS SOCIOCONSTRUCTIVOS Y DIALÓGICOS ENTRE ADULTOS Y NIÑOS

Un ambiente dialógico sólo es posible si la cultura del salón va más allá de la relación de transmisión entre profesor y alumno, en donde prevalecen las técnicas expositivas más que interactivas. En este sentido, el diálogo se convierte, más que en una característica de aprendizaje, en la herramienta cultural por excelencia y parte de la premisa que toda meta de una acción individual, debe ser vista como un hecho social.

Neil Mercer (2000) ha identificado cinco técnicas que pueden ser empleadas por los profesores en un sistema dialógico, con la intención de activar conocimientos previos:

- Recapitular: Se resume y revisa lo que se ha hecho antes.
- Elicitar: Se elaboran preguntas con el propósito de recordar la información.

- Repetir: Se retoma la respuesta del alumno para hacer explícita su importancia y animar nuevas alternativas.
- Reformular: Parafrasear la respuesta de los alumnos para facilitar la comprensión del resto del grupo.
- Exhortar: Animar a los alumnos a pensar y recordar sobre lo que han realizado anteriormente.

De acuerdo a Alexander (2004), estas técnicas tendrán valor en la medida en que sean empleadas en el círculo interdependiente de pregunta-respuesta-retroalimentación, ya que es común que en las aulas se observe su aplicación en un sistema lineal de pregunta-respuesta-evaluación. Algunas de las características de la enseñanza dialógica son:

- Colectiva (collective): profesores y alumnos se involucran en las tareas más que de forma individual.
- Recíproca (reciprocal): profesores y alumnos se escuchan mutuamente, comparten ideas y consideran distintos puntos de vista.
- Alentadora (supportive): los alumnos articulan sus ideas libremente, no existen malas respuestas, y entre los miembros del grupo desarrollan conocimientos compartidos.
- Acumulativa (cumulative): alumnos y profesores construyen el conocimiento a través del encadenamiento de ideas coherentes, resultado de la indagación.
- Propositiva (purposeful): Los profesores definen los propósitos educativos antes de planear situaciones dialógicas, esta condición facilita su desarrollo.

Según Alexander (2004), existen diversas perspectivas que explican el origen y desarrollo de la enseñanza dialógica como son:

1. Psicológica: el pensamiento y el lenguaje están íntimamente relacionados, de esta forma el desarrollo cognitivo del niño depende de las formas y contextos del lenguaje a los que tengan acceso. Cada vez existe más evidencia de que la aproximación piagetiana respecto a la adquisición de conocimiento a partir de la manipulación de los objetos y el descubrimiento de reglas de comportamiento, no es suficiente para explicar la naturaleza social de los procesos mentales. En este sentido, el enfoque sociocultural enfatiza que el aprendizaje cognitivo y social de los individuos requiere necesariamente de la interacción con otro a partir del uso del lenguaje, argumentando que la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual.

A partir de la condición social del aprendizaje, se desarrollaron modelos educativos con dos características principales: por un lado, los profesores asumieron un rol activo en la clase;

por otro, los alumnos se involucraron en tareas grupales, hablaban y resolvían problemas juntos, pero la participación del profesor era periférica parecido a un observador no participante. Estos modelos resultaron poco efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde 1980 se ha venido adoptando, principalmente en el Reino Unido, una forma de enseñanza que supone la interacción profesor-alumno en contextos que brinden oportunidades lingüísticas para construir en colaboración el conocimiento, retomando los principios de la aproximación sociolingüística.

2. Sociolingüística se refiere a la clase y ambientes de lenguaje implicados en el aula. En este espacio se deben promover formas de interacción que desafíen la elaboración conjunta de soluciones, el encadenamiento de respuestas para llegar a una conclusión, así como la retroalimentación más que la calificación en los intercambios verbales. Estas características permiten mantener la atención en la tarea y ser consciente de lo que se realiza.

Desde la postura sociolingüística se reconocen los siguientes aspectos:

- La oralidad es tan importante como el lenguaje escrito.
- La relación entre lenguaje oral, lectura y escritura es claramente articulada y el habla es vista como algo intrínseco de la escritura y la lectura.
- El valor de la oralidad requiere de evaluaciones que no sean escritas.
- El propósito de la comunicación oral en las aulas es social y cognoscitivo.
- Las preguntas son formuladas para propiciar razonamientos y especulaciones más que para elicitación de una respuesta correcta.
- Los profesores brindan retroalimentación con el propósito de informar y construir más que calificar.
- La cultura de la comunicación en el aula es pública y segura.

Robin Alexander (2001) ha desarrollado estudios transculturales en países como Inglaterra, Francia, India, Rusia y Estados Unidos. En estos países ha realizado observaciones sistemáticas de la comunicación verbal entre alumnos y profesores, partiendo de la premisa que la cultura está mediada por el lenguaje y es uno de los medios más importantes por los cuales los maestros y alumnos enseñan y aprenden.

En la educación, la mediación del lenguaje, se ve reflejada en la enseñanza dialógica, la cual promueve que los estudiantes participen en intercambios comunicativos amplios que les permitan articular, reflexionar y modificar la comprensión de su proceso de aprendizaje.

Rojas-Drummond y Mercer (2003) establecen que los estilos de interacción y habla socio-constructivos y dialógicos se caracterizan por:

- a) concebir al aprendizaje como un proceso social y comunicativo en donde todos los miembros participan de manera activa en la negociación de significados y la construcción del conocimiento cultural;
- b) fomentar la participación guiada, el descubrimiento guiado y el andamiaje;
- c) fortalecer una amplia gama de procesos de solución de problemas y de aprendizaje en general y no sólo los productos de los mismos y;
- d) promover explícitamente estrategias específicas para el aprendizaje de conocimientos y habilidades en diferentes áreas y dominios.

En general, los resultados de estas investigaciones indican que, excepto en algunas escuelas de Inglaterra y Estados Unidos que participan en programas específicos para desarrollar formas constructivas de hablar, en la mayoría de las escuelas el uso del lenguaje oral tiene las siguientes características: es valorado menos que el lenguaje escrito, se refiere a la dinámica pregunta – respuesta entre profesores y alumnos, es mucho más empleado por profesores que por alumnos, interrumpe el aprendizaje, es un medio más que un fin, es natural y espontáneo y su desarrollo no es prioritario en programas oficiales. Dadas estas dificultades en las aulas mexicanas, es de suma importancia continuar con la investigación del lenguaje oral, el diálogo y el discurso como forma de comunicación en las aulas. En la presente investigación se pretende describir ampliamente los estilos de interacción y discurso entre alumno y profesores.

Las formas de interacción y discurso que el profesor emplea en el aula, tiene relación con los pensamientos que poseen sobre cómo debe ser su práctica, de ahí la importancia de conocer detalladamente las concepciones de los profesores y sus acciones en relación con la enseñanza, y particularmente con los estilos de interacción que mantiene con sus alumnos. Esto favorecerá la promoción de habilidades que permitan a los profesores generar ambientes dialógicos en sus aulas (Wegerif y Mercer, 1997).

Como se ha venido planteando, la enseñanza y el aprendizaje tienen un carácter social y comunicativo. El alumno elabora activamente significados en relación con los contenidos y saberes específicos, gracias a la mediación y guía del profesor. De esta forma, el proceso de aprendizaje implica para los estudiantes transitar por diferentes niveles de entendimiento de los contenidos y procedimientos (Brown y Palincsar, 1989); y la enseñanza o el rol del profesor es justamente, ayudar a los alumnos a construir niveles más amplios y complejos, de comprensión y razonamientos.

La perspectiva sociocultural rescata el papel del profesor como guía, facilitador o mediador del aprendizaje, al señalar que lo que el profesor “piensa, hace o dice” es relevante para los procesos de los alumnos. Sobre el aprendizaje memorístico o la adquisición de un conocimiento inerte, el profesor ha de desarrollar estrategias didácticas para que el alumno se apropie del conocimiento, y de este modo, pueda utilizarlo de manera flexible y funcional. El diálogo es la unión del profesor y los alumnos en el acto conjunto de conocer y re-conocer el tema que se trata. En vez de transferir el conocimiento estáticamente como una posesión fija del profesor, el diálogo requiere una aproximación dinámica al tema. Es así como todos estos supuestos son congruentes con la propuesta de enseñanza dialógica de Robin Alexander (2004), en su libro “Dialogical Teaching”, este autor cita a Jerome Bruner quien afirma que, “los niños deben pensar por sí mismos antes de que realmente puedan comprender y saber algo, y que la enseñanza debe ofrecerles aquellas oportunidades y encuentros lingüísticos que les permitan lograrlo” (Bruner, 1996).

Un concepto que Vygotsky (1979) proponía para comprender la naturaleza interactiva y social del desarrollo del niño es el de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), en la que el niño actúa más allá de los límites de su capacidad individual, apoyado por una persona con más experiencia. Durante la interacción social en la ZDP, el niño es capaz de participar en la resolución de problemas más avanzados que los que es capaz de resolver individualmente y, al hacerlo, practica habilidades que se apropia para progresar en lo que puede hacer solo. El impacto de la interacción con un interlocutor más capacitado; su noción (Vygotsky) de la ZDP se centra en “la solución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capacitados” (Vygotsky, 1979).

Según Rogoff (2003), la característica esencial de una interacción eficaz es el establecimiento de intersubjetividad, independientemente de que participen adultos o compañeros y de que la situación suponga la resolución conjunta de problemas. La intersubjetividad alude a la creación de la Zona Intermental de Desarrollo (ZID), definida como un espacio comunicativo compartido y reconstituido a través del diálogo, en el cual profesores y alumnos negocian significados durante la actividad. De acuerdo con Mercer (2000), el interjuego entre factores sociales y el proceso de desarrollo es posible si se crea una “zona intermental de desarrollo”, es decir, un lugar donde los pensamientos de los participantes están sintonizados en la actividad.

La ZID se reconstituye constantemente a medida que avanza el diálogo entre los participantes. Si esta zona se mantiene con éxito, el facilitador puede ayudar al alumno a realizar actividades más allá de sus capacidades actuales y consolidar esta experiencia en forma de una nueva capacidad. Si el diálogo no permite mantener cierto grado de intersubjetividad, es decir la

comprensión compartida de la actividad, la ZID se desvanece y la ayuda proporcionada se modifica.

Etnografía de la Comunicación

Dentro de los enfoques denominados sociolingüísticos, la psicología discursiva cobra especial relevancia ya que concibe el habla como acción, es decir, lo que las personas hacen con su habla en interacción, en lugar de utilizar el lenguaje exclusivamente como fuente de información de sus pensamientos internos (Edwards y Mercer, 1987). Autores como Potter y Wetherell (1987) señalan que desde la psicología discursiva se ponen al descubierto propiedades del lenguaje como son: constitución, variabilidad y posicionamiento. La constitución permite generar los objetos con base en la descripción, evaluación y explicación de los fenómenos sociales. En este sentido, no hay categorías estables y discretas sino elaboradas a partir de los intercambios discursivos. Por otra parte, la variabilidad se refiere a las posibilidades que tiene el discurso para ajustarse al contexto, y de esta forma construir versiones diferentes de un mismo objeto de conocimiento. Mientras que el posicionamiento permite caracterizar el lugar que asumen los participantes dentro de la conversación.

Durante los años setenta, comienzan los trabajos de una aproximación sociolingüística denominada etnografía de la comunicación. Dicha perspectiva tiene como objeto de estudio la competencia comunicativa, definida como el conjunto de procesos y conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante pone en juego para producir discursos adecuados a la situación comunicativa. La etnografía de la comunicación se emplea como una propuesta metodológica que permite el análisis integral del lenguaje, a partir de las funciones que cumple en un contexto cultural determinado.

En este sentido, la comunidad de habla es definida como una situación donde se comparten las mismas reglas para la conducción e interpretación del lenguaje, es por ello que es necesario tanto el conocimiento gramático como las formas metacomunicativas que permiten describir las características del contexto. Derivado de este concepto, la competencia comunicativa implica los conocimientos sociales y culturales para que los miembros de la comunidad, utilicen e interpreten formas lingüísticas determinadas. Este método permite organizar y clasificar las interacciones dialógicas de manera jerárquica respetando la dinámica del diálogo (Saville-Troike, 2003).

Las unidades de análisis desarrolladas a partir de la etnografía son la situación, el evento y el acto comunicativo (Hymes, 1983):

- **Situación Comunicativa:** Son contextos generales que tienen un significado compartido para los participantes, por ejemplo, escribir en la escuela, visitar un museo, una reunión, entre otras. No depende necesariamente de una localización espacial determinada sino de una configuración común de actividades.
- **Evento comunicativo:** es aquella situación donde los participantes tienen el mismo propósito y tema de comunicación, involucra a los mismos participantes, generalmente mantienen el mismo tono y siguen reglas de interacción semejantes. Un evento comunicativo ocurre dentro de una situación comunicativa, en donde pueden identificarse diferentes eventos que pueden ser recurrentes en el transcurso de la situación. Además, los eventos también pueden ser discontinuos en el sentido que pueden ser interrumpidos por otros acontecimientos.
- **Acto comunicativo:** es una función interaccional, por ejemplo, una pregunta, un argumento, una declaración o una orden, implica tanto aspectos verbales como no verbales. Éstos pueden ser únicos, pero también se pueden identificar los mismos actos en diferentes eventos. Los actos comunicativos están constituidos por claves contextualizantes, que son aquellos signos verbales que permiten una interpretación situada.

La etnografía de la comunicación mantiene una estrecha relación con el enfoque sociocultural, en el sentido que el discurso se concibe como el instrumental al que se recurre para el logro de las acciones, relacionando a los individuos con el mundo de los objetos y con el de otras personas. Además existe evidencia empírica de la efectividad de esta propuesta metodológica para analizar la interacción y el discurso, tanto entre alumnos como entre alumnos y docentes (en este caso facilitadores) (Mazón 2006 y Fernández 2009).

2.2 ESTILOS DE COMUNICACIÓN ENTRE PARES

Mercer (1995) ha reconocido al menos tres formas de emplear el lenguaje en situaciones de interacción en niños:

- **Habla Disputacional:** Este tipo de habla se caracteriza por estar orientada a la competencia. Cada individuo manifiesta su pensamiento y trata de defender su punto de vista sin escuchar los comentarios del resto del grupo, cada uno trata de imponer su voluntad. Las ideas van dirigidas a atacar a la persona más que a las opiniones de los demás; asimismo se observa un razonamiento individual y tácito.

- *Habla Acumulativa*: Los hablantes construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro. Las personas utilizan la conversación para construir un conocimiento común mediante la repetición y elaboración de la información. Para los participantes lo más importante es mantener la amistad dentro del grupo en lugar de confrontar las ideas.
- *Habla Exploratoria*: Los integrantes del grupo tratan sus ideas de forma crítica pero constructiva. En este tipo de habla se manifiestan requerimientos de clarificación con respuestas que proveen explicaciones y justificaciones; el razonamiento se hace más visible a través del lenguaje y se muestran acuerdos explícitos antes de tomar decisiones o de realizar acciones. Además, los conflictos y el compartir ideas representan, la búsqueda de consenso racional por medio de la conversación.

Mercer (2000) considera que el habla exploratoria es la más efectiva para construir el conocimiento de manera colaborativa, situación que ha sido corroborada en otras investigaciones (Mazón, 2006; Mercer, 2000; Peon, 2004; Mercer y Dawes, 2000; Rojas Drummond, Fernández, Vélez y Wegerif, 2006). En este sentido la instrucción directa para emplear este tipo de habla cobra relevancia. Una propuesta que favorece el uso de esta comunicación, es una lista de consejos que los alumnos tienen que considerar cuando trabajan en grupo como son: preguntar y dar opiniones, tomar turnos al hablar, respetar las ideas de los demás, compartir información, pensar antes de hablar y llegar a acuerdos. En la presente investigación se adaptaron los consejos y guiaron la interacción de los alumnos en el transcurso de la intervención.

Sin embargo, investigaciones recientes han encontrado que el uso del habla exploratoria depende de las características de la tarea ya que algunas propician debido a su complejidad, estructura y contenido la confrontación de ideas mientras que otras no (Albarrán, 2006; Mazón, 2006; Fernández, 2003; Miell y Littleton, 2004 y Vass, 2004). Por ejemplo, en actividades convergentes como las matemáticas, existe una respuesta correcta y la necesidad de argumentar y llegar a acuerdos sobre la solución; mientras que en situaciones divergentes como la escritura, su naturaleza invita a la construcción de la información con base en la elaboración conjunta de las ideas sin necesidad de dar justificaciones.

Por esta razón, se propuso un tipo de habla que incluyera los esfuerzos conjuntos de coordinación, negociación y colaboración en diferentes actividades grupales. A este tipo de habla se le denomina co-constructiva, así, el habla exploratoria queda definida como un modo social del pensamiento que representa una forma específica de interacción co-constructiva (Rojas-Drummond, 2000).

Los tipos de habla señalados pueden caracterizarse a partir del análisis de la interacción entre pares. Sin embargo, el análisis de los intercambios entre alumnos y docentes es central en escenarios educativos para comprender de mejor forma la adquisición y desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales en los alumnos.

2.3 COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

Históricamente el uso de la lengua oral y la escrita ha sido caracterizado diferencialmente. En las antiguas civilizaciones la comunicación oral era altamente valorada, el prestigio social era determinado por la capacidad de expresión oral. De esta forma, el énfasis de la educación consistía en desarrollar dos tipos de habilidades: para la guerra y para la oratoria. Se consideraba a la oralidad como el medio para preservar y transmitir la cultura, ejemplo de esto son los juglares y trovadores en la época medieval, la cátedra y el arte dramático en Grecia así como los mitos y leyendas de los aztecas.

Con el desarrollo de sistemas de comunicación escrita como el alfabético o el ideográfico, ocurrieron transformaciones culturales respecto al papel del lenguaje oral. Paulatinamente, se reconoció que la escritura permitía preservar información de manera más precisa, a diferencia de la memoria en la que se apoya la comunicación oral. También se reconoció que la escritura suponía un aprendizaje formal, ya que todos podían hablar pero no escribir. Con esta creencia se inició una época de prácticas educativas orientadas exclusivamente a la enseñanza y aprendizaje de habilidades de lectura y escritura.

Sin embargo, esta estrategia resultó poco favorable ya que se observó que con el paso de los grados académicos, los alumnos tenían serias dificultades para cumplir con las demandas de comunicación oral que se les solicitaba, por ejemplo, exponer, recitar, opinar, argumentar, persuadir, explicar. También mostraban deficiencias en adaptar el lenguaje oral a las características de las situaciones.

Ante esta problemática, la oralidad y la escritura se interpretan como modalidades de un mismo sistema lingüístico, y se asocian al discurso contextualizado, que a su vez es dependiente de cada entorno sociocultural. En el desarrollo de la indagación sobre la lengua se ha pasado de concebir el habla como un hecho de realización individual del sistema, a concebir el discurso como realización individual, pero sujeta a las condiciones de interacción comunicativa propias del entorno sociocultural.

Ferreiro (1997) señala que la comprensión de la escritura demanda cierto nivel de reflexión y de conceptualización de la lengua oral, estableciendo que se trata de una relación

dialéctica en donde hace falta cierta objetivación de lo oral para comprender lo escrito, pero lo escrito a su vez permite una nueva reflexión sobre lo oral.

Si bien el lenguaje oral y el escrito parten del mismo sistema lingüístico y mantienen una relación interdependiente, poseen características diferentes las cuales se ilustran en el siguiente cuadro.

COMUNICACIÓN ORAL	COMUNICACIÓN ESCRITA
Se comparte el entorno espacial y temporal	Situación no compartida
Plurigestionada	Monogestionada
Escasa densidad léxica	Repertorio léxico
Elementos sonoros	Elementos gráficos y visuales
Referencia exofórica	Correferencia endofórica
Interactiva	Autónoma
Profusión de repeticiones, paráfrasis y redundancias.	Concatenación léxica y uso de nexos
Su unidad básica es la oración	Su unidad básica es el enunciado

Tabla 1. Comparación entre lengua oral y escrita (Lomas, 2002).

Se ha encontrado que existen pocos vínculos entre la lengua oral y la lengua escrita, la formación docente se sustenta en teorías gramaticales y de estructuralismo lingüístico, adolece de carencias teóricas y metodológicas evidentes en el ámbito del análisis, de la observación y de la evaluación del habla de las personas. Existe la idea de que el lenguaje oral se adquiere y se desarrolla de forma natural, cuando los alumnos ingresan a la educación básica se supone que saben hablar aún cuando ha quedado demostrado que la competencia de expresión oral requiere necesariamente de instrucción directa.

La responsabilidad de la escuela es reconocer que los individuos llegan con una competencia adquirida tanto oral como escrita. La labor educativa es la de ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciendo al alumno en situaciones comunicativas que requieren condiciones determinadas a las que deben de adaptarse. A continuación, se explican las formas de comunicación oral que se dan en el aula y de las que se derivan aproximaciones metodológicas para analizar la interacción entre pares.

Es por ello que se han sumado esfuerzos en diferentes líneas de investigación en el área educativa, para llegar a formas o planes de acción para observar, analizar y plantear diferentes estrategias para promover habilidades de oralidad y escritura, entre otras. Un acercamiento a esto es el programa de innovación educativa “Aprendiendo Juntos” que se acerca a los escenarios reales, es decir las aulas, donde se identifican formas de dialogicidad de los

profesores con sus alumnos y cómo es que propician momentos de discusión, argumentación, opinión y reflexión a través de actividades de escritura colaborativa.

2.4 ESCRITURA COLABORATIVA

De acuerdo con evaluaciones recientes como las realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006 y 2007) los alumnos de educación básica tienen competencias de escritura por debajo del mínimo esperado, en especial sobre tipos de discurso y funciones del texto. Además, investigaciones realizadas por Ibarra y Guzmán (2003); Mazón, Rojas-Drummond y Vélez (2005); Peon (2004); Rojas-Drummond, Gómez, Márquez, Olmos, Peón y Vélez (1999), han confirmado algunos de estos hallazgos. Ante esta situación, la presente investigación pretende evaluar una propuesta empírica centrada en los procesos sociales involucrados en la escritura.

Modelo de composición creativa

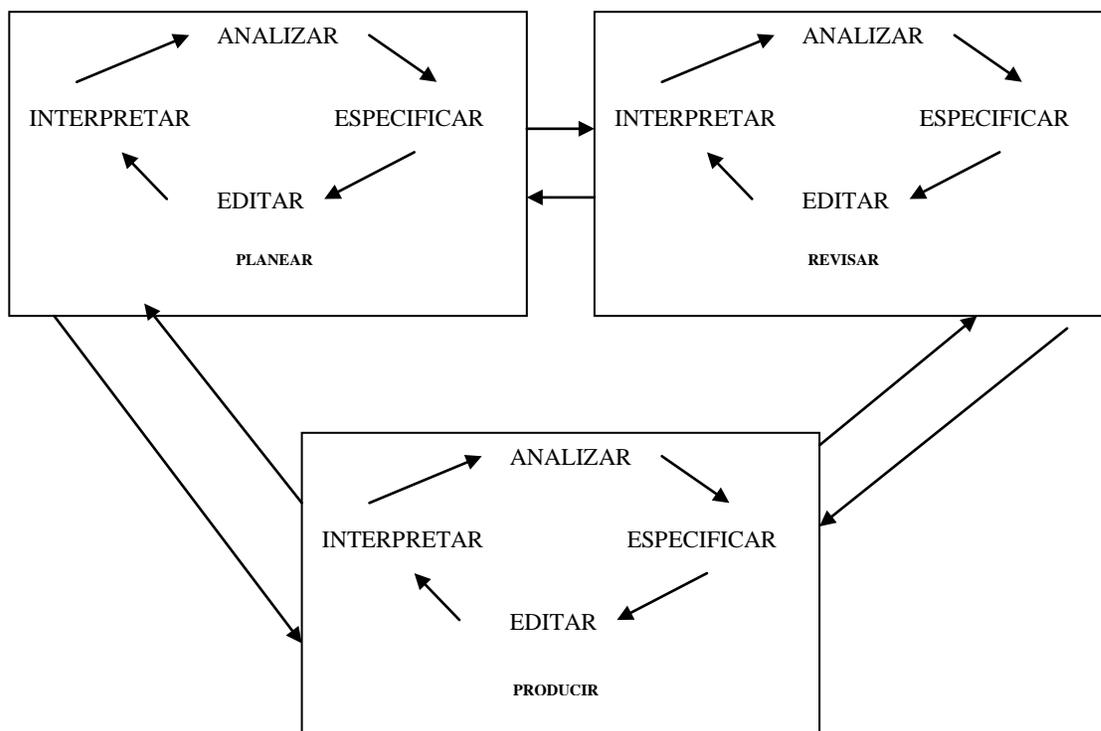
Por muchos años los modelos de composición que predominaron en ámbitos educativos fueron los autónomos. Éstos concebían la escritura como una serie de habilidades descontextualizadas, asumiendo exclusivamente una perspectiva cognoscitiva que explicaba el uso de la lengua escrita como un proceso poco relacionado con las condiciones sociales de producción (Hayes y Flower, 1981). A partir de diversas investigaciones como las realizadas por Scribner y Cole (1981) se inicia el desarrollo de los modelos ideológicos de la escritura, en donde se le concibe como una práctica social contextualizada.

Un modelo que sigue esta aproximación es el de composición creativa propuesto por Mike Sharples (1999). De acuerdo con dicho modelo, el escritor tiene que decidir constantemente la forma de resolver los problemas a los que se enfrenta antes, durante y después de escribir un texto. Estas decisiones no las toman en solitario, ya que tiene ciertos propósitos, planea y satisface ciertas restricciones debido a que es miembro de una comunidad donde comparte ideas y técnicas con otros. Sólo en la interacción con otros textos y personas es posible atribuir sentido a lo que se escribe, ya que los individuos están sujetos a convenciones sociales en relación con lo que es considerado como apropiado para una comunidad discursiva dada.

En este modelo se destaca la situación comunicativa como una condición que enmarca el proceso de escritura, es decir, que establece la intención con la cual se escribe (para qué), así como las características de la audiencia (para quién). Por otro lado, este modelo enfatiza la relación dinámica, interdependiente y flexible de tres fases: planeación, textualización y revisión. Éstas operan de acuerdo con los principios de recursividad, concurrencia e iteratividad. Además,

cada fase implica ciclos de acción-reflexión en donde los alumnos transforman sus ideas en un texto (acción) y realizan un análisis crítico sobre lo que se ha escrito (reflexión).

La siguiente figura ilustra este modelo.



Modelo de Escritura como diseño creativo (Tomado de Sharples, 1999).

Como se puede observar en la figura Las actividades de acción y reflexión no se realizan en solitario. Más bien son el resultado de un proceso dialógico ya que aún sin la presencia de otros, la escritura es producto de la relación con otros textos, y está inmerso en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación (Maybin, 2003).

Escritura colaborativa: una forma social de pensar

En la escritura colaborativa la noción dialógica del proceso de composición es evidente ya que los participantes comparten, integran, analizan y critican ideas para un propósito determinado. Además, cada expresión es parte de un todo más amplio, en el que los significados interactúan, entran en conflicto, y afectan el sentido de la conversación y del texto. La escritura colaborativa tiene muchas ventajas, ya que cuando se trabaja de manera coordinada se pueden hacer explícitas ideas que de otra manera no se harían, promoviendo una “forma social de pensar” que invita a la reflexión conjunta (Mercer y Littleton, 2007). En el presente estudio, la escritura

colaborativa de un artículo de divulgación representa un escenario ideal para comprender la forma en que se integran diversas perspectivas en un texto común.

Diversas investigaciones aportan evidencia empírica con respecto a los beneficios de la escritura colaborativa (Fernández, 2009; Fisher, Myhill, Jones y Larkin, 2010; Guzmán, 2007; Littleton, Miell y Faulkner, 2004; Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton, 2008; Myhill, 2009; Nixon y Topping, 2001; Rojas-Drummond, Littleton, Hernández y Zúñiga, 2010 y Yarrow y Topping, 2001). Estos autores han encontrado que cuando los escritores novatos tienen oportunidad de trabajar en equipo y practicar estilos constructivos de comunicación, producen textos con mayor coherencia y cohesión, redactan ideas más creativas y emplean un mayor repertorio lingüístico, que aquellos textos redactados de forma individual.

2.5 PROCESOS DE COMPOSICIÓN

Planeación

Esta etapa comprende la ejecución de varias operaciones mediante las cuales el escritor establece diversas situaciones como son:

- Establece la direccionalidad de lo que se aspira a escribir
- Determina el contenido del texto
- Recurre a competencias lingüísticas para textualizar información
- Representa el texto con esquemas, imágenes y cuadros

Sharples (1999), señala que el proceso de planeación implica diversas actividades que se mueven en un continuo de los aspectos relacionados al contenido hacia los aspectos retóricos del texto. Una de las estrategias que es muy útil en la planeación son los organizadores visuales. El proceso puede iniciarse con el desarrollo de una serie de notas, semejante a una lluvia de ideas. Posteriormente, se elaboran listas más precisas que adquieren sentido en representaciones gráficas como los mapas y redes conceptuales en donde se establecen los vínculos entre una idea y otra, resulta útil desarrollar esquemas de contenido en donde se añada información a la establecida en los mapas y que funcione como piezas del borrador del texto. Finalmente, es conveniente diseñar una estructura retórica que permita organizar el escrito y acomodar la información que hasta el momento se tiene.

Diversas investigaciones señalan el efecto positivo que tiene la planeación en la calidad del escrito, especialmente la elaboración de esquemas de contenido, encontrando relación entre la planeación, el tiempo empleado en la escritura y el éxito de las composiciones. La calidad de las composiciones mejora conforme aumenta el tiempo dedicado en esta fase.

Producción del Texto

Los escritores generan ideas y las organizan en esquemas mentales que son representados como lenguaje y presentados en palabras. Los lectores interpretan el lenguaje escrito en esquemas y lo integran con su experiencia y conocimiento previo. Un escritor en el acto de componer está en una continua tensión mental entre interpretar las ideas existentes y crear nuevas (Cassany, 2000).

El escritor durante este proceso de creación-interpretación-reconstrucción necesita responder a un conjunto de restricciones que pueden agruparse en:

1. **Elementos Gráficos:** incluyen letras, palabras y otros signos, como los paréntesis, los corchetes, los guiones, las llaves, los signos de puntuación, los de interrogación, los de admiración. El subrayado, los rectángulos para destacar una frase, etc., los cuales hacen visible la escritura.
2. **Sintácticos:** son las reglas o maneras de combinar las palabras para formar oraciones y párrafos para que sirvan de pistas en la construcción del significado por parte del lector.
3. **Semánticos:** son recursos que se emplean para proveer a los lectores de pistas que le permitan precisar el significado que se intenta transmitir en el texto.
4. **Textuales:** son los elementos lingüísticos que dan la cohesión y la coherencia al texto.
5. **Contextuales:** son los elementos que se utilizan para crear un entorno lingüístico particular previo a la presentación de determinada información.

Van Dijk (1983) establece una serie de operaciones que realiza el individuo cuando escribe. Éstas relacionan íntimamente los procesos de comprensión y producción reconociéndolas como operaciones activas que se basan en la construcción del significado semántico de un escrito. En el caso de las estrategias de comprensión, se construye el significado de un texto que ha dicho o escrito otro; en el caso de la producción se reconstruyen informaciones antiguas y memorizadas para elaborar una composición nueva.

Como en el caso de la comprensión, Van Dijk define una serie de macroestrategias o reglas de proyección semántica que permiten generar la macroestructura o sentido global del texto. Las macroestrategias de producción adquieren la interpretación inversa a las de comprensión y son las siguientes:

- Adjuntar. Se añaden las proposiciones de detalle que no representan proposiciones importantes en el texto.
- Particularizar. Si se dispone de un concepto general, se pueden construir los conceptos parciales más plausibles.
- Especificar. Es el caso más simple de reconstrucción de informaciones, ya que éstas se pueden deducir del marco correspondiente con el que se hizo la construcción.

Revisión

En escenarios educativos es común que los docentes realicen actividades de revisión, sin embargo en el caso de tareas de escritura existe la tendencia a corregir la versión final del texto, los borradores si es que se presentan tienen una función secundaria. Lo más importante suele ser la forma del escrito, especialmente las convencionalidades lingüísticas, así como imponer el estilo de escritura del experto (docente). La revisión se define como la reparación de defectos en consecuencia al desconocimiento de las reglas gramaticales (Cassany, 2000).

Desde la perspectiva teórica que guía esta investigación la revisión es un proceso donde el escritor mantiene una actitud crítica sobre la composición, como una forma de valorar la tarea hecha y de rectificarla para que se adapte mejor a sus propósitos, la revisión no es el término del proceso de composición, bajo un modelo recursivo, la revisión sugiere transformaciones a la planeación y a la composición, además asume que el énfasis de la corrección está en el contenido con el propósito de construir el significado global del texto.

Considerando los elementos antes mencionados se han encontrado diferencias en el proceso de revisión entre expertos y novatos, en general se puede establecer que lo que distingue a un buen escritor es la habilidad para capturar ideas durante la composición y revisarlas e ingresar a un nuevo ciclo de textualización.

De las tres etapas que constituyen el proceso de escritura la práctica significativa de la revisión es la menos desarrollada en experiencias educativas cotidianas. Se ha entendido a la revisión como una actividad realizada exclusivamente por expertos constituyéndose en un mecanismo de regulación externa.

2.6 TIPOS DE ESCRITURA COLABORATIVA

Se pueden distinguir dos formas generales de escritura colaborativa: Apoyo a la escritura y co-autoría. En el apoyo a la escritura existe un autor único pero participan otras personas dando críticas, comentarios, apoyo emocional y cualquier soporte que si bien no está directamente relacionado con la textualización puede influir en el proceso de composición. La co-autoría, que

es la que se propone en esta investigación, se define como aquel tipo de escritura en equipo en donde uno o más colaboradores hacen contribuciones explícitas e identificables en el proceso de planeación, textualización y revisión. La co-autoría se describe en términos de tres tipos de trabajo en equipo: paralelo, secuencial y recíproco (Sharples, 1999).

Funcionamiento en paralelo: La actividad se divide en subáreas, los integrantes del equipo participan en alguna trabajando al mismo tiempo, por ejemplo en la elaboración de textos, alguien puede escribir, otro diseñar las ilustraciones, otro dictar, alguien más podría encargarse de la portada. La ventaja que tiene este tipo de funcionamiento es que los integrantes pueden elegir en que tarea participar, según sus habilidades e intereses.

La desventaja que tiene con frecuencia este sistema paralelo es que no se definen con claridad los propósitos de las subáreas y los participantes definen su participación como un trabajo individual que difícilmente se integra al proyecto general de escritura.

Funcionamiento serial: Este funcionamiento es semejante a una producción en línea, la colaboración en la tarea depende de la participación del compañero anterior. Todos contribuyen en la actividad en distintos momentos. Un ejemplo de este funcionamiento es la publicación de un libro. Primero el texto es revisado por correctores de estilo, después pasa a una comisión dictaminadora, posteriormente la editorial realiza los ajustes necesarios y finalmente el texto puede ser publicado. La ventaja del sistema serial es que todos los participantes observan la inclusión de sus tareas el desarrollo del proyecto, no sólo elaboran la actividad de forma independiente sino que analizan el trabajo del resto del equipo. La desventaja que presenta es que existe una indisoluble dependencia entre los miembros del grupo, si uno falla el proyecto no puede avanzar.

Funcionamiento recíproco: En esta forma de trabajo los miembros del equipo participan en la misma tarea al mismo tiempo. Diversas investigaciones señalan que es la organización que produce mayores beneficios en la escritura, sin embargo es la clase de funcionamiento más compleja, los participantes deben negociar significados y construir el texto con base en conocimientos compartidos. En los otros tipos de funcionamiento si bien se reconoce la importancia del lenguaje como mediador, en algún punto se podría omitir, pero en el caso de la escritura recíproca el lenguaje representa el medio fundamental de construir el pensamiento a través de la discusión colectiva.

Cuando se reúnen personas a componer un texto suelen emplear diversos tipos de funcionamiento. Como se ha subrayado, la escritura es un proceso dinámico y cuando es en grupo se desarrollan diferentes interrelaciones. Se debe analizar la utilidad de cada funcionamiento en relación a las características del contexto y la tarea. El marco teórico y

empírico de la presente investigación se orientan a la promoción de formas co-constructivas que tiene relación directa con la escritura recíproca.

Algunas investigaciones aportan evidencia respecto a los beneficios de la escritura colaborativa. Dale (1994) realizó una investigación con la finalidad de describir los factores de interacción que afectan el éxito de la escritura colaborativa. Participaron alumnos de entre 10-11 años, los cuales formaron triadas integradas por miembros de distinto género y habilidad verbal. La tarea consistió en escribir un ensayo. Posteriormente se realizaron observaciones y se eligieron a las tres triadas que representaron a los descriptores de “Grupo modelo”, “Grupo tradicional” y “Grupo problema”.

Esta decisión se derivó de criterios como grado de interacción, nivel de compromiso de los integrantes del grupo y compromiso con la tarea. Se realizaron filmaciones focales a los tres grupos y se analizaron los videos.

En general, los resultados indicaron que el “Grupo modelo” se caracteriza por: mayor explicitud en sus pensamientos, confrontación de puntos de vista, mayor espacio discursivo en el proceso de planeación y valoración positiva de la participación de cada miembro del grupo.

Derivado de este estudio se puede concluir que el análisis de las interacciones dialógicas es la base para describir una escritura colaborativa efectiva. Además, bajo esta perspectiva los expertos deben modelar el proceso de escritura colaborativa, con la finalidad de propiciar que los alumnos adopten y adapten formas de interacción.

En el 2001 Boxel y Roelofs realizaron una investigación que tuvo como objetivo analizar el discurso de una pareja de jóvenes de 15 años mientras realizaban un mapa conceptual de un tema de física. Se llevó a cabo un análisis microgenético de la calidad de la interacción. Las categorías para analizar dicha interacción fueron: la cantidad y tipo de discurso, la cantidad y tipo de elaboración (desacuerdos), la cantidad de co-construcción (entendimiento mutuo, negociación y pensamiento compartido) y el uso de herramientas (libro de texto).

Las conclusiones a las que se llegaron fueron:

- La calidad del discurso puede ser descrita en términos de la cantidad y tipo de habla respecto a un dominio específico.
- Los elementos del proceso co-constructivo son: elaboraciones colaborativas, compartir información, construir conjuntamente a partir de la misma idea y compromiso compartido.
- Es necesario comprender la forma en que las herramientas culturales permiten desarrollar estilos co-constructivos de interacción.

Rojas- Drummond, Albarrán y Littleton, K. (2006) desarrollaron una investigación que tuvo como objetivo caracterizar la forma en que niños de primaria aprenden a colaborar en proyectos de escritura creativa, empleando diversos artefactos culturales.

El análisis de la investigación se presenta en dos niveles. Un macronivel, donde se describe el contexto en el cual los niños interactúan para crear sus proyectos. Una descripción microgenética que da cuenta de la calidad de la interacción mediante el análisis de los procesos discursivos y el uso de artefactos culturales.

Los resultados señalan que el funcionamiento dinámico en escenarios educativos reflejan conceptos centrales de la teoría sociocultural, como son: intertextualidad, intercontextualidad entre lengua oral, escrita y el uso de la tecnología; creatividad colaborativa; desarrollo de procesos dialógicos y estrategias de producción de textos así como el progreso de los niños desde una participación periférica a un rol central como participante competente.

Por su parte, Yarrow y Topping (2001) realizaron una investigación que tuvo como propósito evaluar la contribución del modelo de escritura en parejas sobre la calidad de la escritura y las actitudes hacia esta en niños de 10—11 años. Participaron 28 niños de los cuales se formaron dos grupos heterogéneos según la evaluación inicial de escritura (altos puntajes con bajos). Posteriormente, se asignó a cada grupo en una condición: Escritura colaborativa (experimental) y Escritura individual (control). La investigación fue conducida a partir de un diseño factorial 2x2, cada condición tuvo dos niveles tutor y tutorado.

Ambos grupos recibieron dos sesiones de entrenamiento, posteriormente el grupo experimental participó en una intervención de escritura colaborativa que duró 6 semanas, mientras que el grupo control participó en la intervención trabajando individualmente. Se compararon producciones individuales antes, durante y después de la intervención entre el grupo control y experimental.

Los resultados muestran que la calidad de los escritos mejoran notablemente después de la intervención en ambos grupos, sin embargo, existe una diferencia significativa entre el grupo control y experimental. Este último obtiene mejores resultados en la evaluación de sus producciones. A partir de las investigaciones presentadas se concluye que la colaboración añade importantes características a la escritura que deben estudiarse profundamente.

3. REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y EL PROGRAMA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA “APRENDIENDO JUNTOS”

A partir del 12 de agosto del 2012, se establece la articulación de la Educación Básica por la Secretaría de Educación Pública con el acuerdo 592, el cual tiene fundamento en los artículos 2° y 3° de la Constitución Política, la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la Ley General de Educación, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (párrafos, fracciones e incisos correspondientes).

Dicho acuerdo toma en cuenta el contexto en el que el país se encuentra; la transformación social, demográfica, económica, política y cultural que ocurrió en el país en los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI, los cuales marcaron muchos cambios importantes. El que nos compete específicamente, es el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de la sociedad mexicana (SEP, 2012).

En este contexto, el sistema educativo nacional intenta movilizar recursos e iniciativas del sector público y, la sociedad en general, para dar a la educación una orientación firme. Se mantiene en la renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico y del tránsito de las demandas de una economía centrada en la producción a otra donde los servicios cobran preeminencia, hasta llegar a la economía centrada en el conocimiento, lo cual ha propiciado reformas de fondo en los sistemas educativos.

Se trata de reformas que consideran diagnósticos nacionales (pruebas ENLACE Y EXCALE), así como experiencias internacionales (PISA) cada vez más cercanas y comparables entre sí, en visiones, experiencias y saberes. En este sentido, hay referentes internacionales aceptados como pertinentes y valiosos acerca de la educación, sus procesos y resultados, que es necesario considerar en todo esfuerzo de avance o mejora que se aplique en el sistema educativo nacional.

Desde la visión de las autoridades educativas federal y locales, en este momento resulta prioritario articular estos esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niñas, niños y jóvenes, así como de la sociedad en su conjunto, con una perspectiva abierta durante los próximos 20 años; es decir, con un horizonte hacia el 2030 que oriente el proyecto educativo de la primera mitad del siglo XXI.

Es así como la Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. Ésta tiene esfuerzos precedentes ya que recupera la visión de José Vasconcelos para reconocer la universalidad de la educación, el espacio propicio para construir y recrear nuestro ser como mexicanos.

Con este propósito se hizo uso de la colaboración de especialistas, centros académicos de alto nivel –nacionales y de las entidades federativas– (entre ellos la UNAM, UAM, UPN, SNTE, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, ExEB (Fundación Empresarios por la Educación Básica) el Centro de Estudios Educativos y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa, y Heurística Educativa, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social del Gobierno Federal, y la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, Universidad de Nueva York, Londres, Australia, Cuba, entre otros), consultas en Internet, materiales expuestos en la red y foros con docentes en todo el país; se actualizaron enfoques, aprendizajes esperados, contenidos y materiales educativos para los tres niveles que comprende la Educación Básica, cuidando su pertinencia, gradualidad y coherencia interna, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio por la diversidad cultural y lingüística de México (SEP, 2012).

De acuerdo al análisis de las evaluaciones en el proceso llevó a implementar mejoras en los siguientes rubros:

- Ajustar las actividades para que sean viables en los diferentes contextos del país.
- El enfoque y la concordancia con los contenidos de los programas, también en constante cambio.
- La homogeneización de la estructura de las autoevaluaciones y de la obra en general.
- El fortalecimiento de temas de relevancia social, como educación ambiental y promoción de la salud (la nutrición y prevención de adicciones, etcétera).
- Se incluyó una sección para explicar a los alumnos cómo usar su libro, a la que se denominó “Conoce tu libro”, así como secciones complementarias que comparten distintas asignaturas, como “Un dato interesante” y “Consulta en...”.
- Introducción de actividades de evaluación, tipo Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares de Educación Básica (ENLACE).
- En todos los materiales se introdujo un cuestionario para la evaluación del libro, denominado: “¿Qué opinas del libro?”.
- Introducción de actividades para el rescate de los conocimientos previos.

- Introducción de actividades integradoras.
- Que a lo largo de la primaria se trabaje una misma estructura por asignatura que facilite a alumnos y profesores identificar las actividades que deben desarrollarse durante los cursos. (Trabajo por proyectos en la materia de Español, Ciencias y Formación Cívica y Ética; así como las Matemáticas desde una perspectiva de solución de problemas en la vida cotidiana).
- Que la variedad de manejos tipográficos, recursos de diseño y propuestas de ilustración con diferentes técnicas, texturas y estilos proporcione a los niños, a lo largo de la primaria, una amplia cultura visual que les permita apreciar diversas obras de la plástica.

De lo anterior también se desprendió una propuesta distinta en el ámbito editorial, que derivó en una actualización de criterios y normas editoriales, así como su constante socialización con equipos interdisciplinarios; así como el compromiso de dar continuidad a la revisión constante de los materiales educativos.

En el periodo de marzo de 2007 a junio de 2011, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas analizó y aprobó los procesos y productos derivados de la construcción de la Reforma Integral de la Educación Básica; asimismo, tomó y dio seguimiento a 49 acuerdos sobre ésta, en 16 reuniones.

3.1 PLAN DE ESTUDIOS 2011. EDUCACIÓN BÁSICA

“El Plan de estudios 2011. Educación Básica, es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (SEP, 2011).

El Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica *toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados*; la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. *“En este sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural, con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo”*. Lo cual es totalmente congruente y confirma la perspectiva teórica de la presente investigación.

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, *la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia*, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica (3° artículo constitucional).

Asimismo, *propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje* y permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.

El Plan de estudios requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, y que se expresan en los principios pedagógicos, los cuales son condiciones esenciales para la implementación de currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

3.2 LA RIEB Y EL PROGRAMA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA APRENDIENDO JUNTOS

En primera instancia hay que enfatizar que uno de los objetivos del programa de innovación educativa AJ, es la promoción y fortalecimiento de habilidades de comunicación oral y escrita a través del uso de tecnologías en las aulas regulares para promover el aprendizaje permanente para la escuela y la vida, lo cual es totalmente congruente y comparte metas específicas con la RIEB.

Cobra sentido con el currículo actual (Plan y Programa de Estudios 2011 en Educación Básica) que maneja la Secretaría de Educación Pública (SEP) dentro de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); la cual plantea una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica, asimismo estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas. (Plan de Estudios 2011.)

Los objetivos de Aprendiendo Juntos (AJ) se ajustan a promover precisamente los principios pedagógicos que plantea la SEP, algunos de ellos son:

I.2. Planificar para potenciar el aprendizaje. Siendo la planificación un elemento esencial de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Entre lo que se requiere para diseñar una planificación es seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados;

I.3. Generar ambientes de aprendizaje. Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje;

I.4 Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo;

I. 5 Poner énfasis en el desarrollo de competencias. El logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, lo cual permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales, entre otros;

I.7. Evaluar para aprender. El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio. Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender. Se realizan distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella. En primer término están las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas y, en segundo término se encuentra la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación;

I.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela. Desde la perspectiva actual, se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia;

I.11. Reorientar el liderazgo. Reorientar el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que,

además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas y por último;

I.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela. La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas. Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden. (SEP, 2011)

Asimismo, una de las principales estrategias didácticas y herramienta de enseñanza que maneja el programa AJ es el trabajo por proyectos, lo cual promueve el trabajo en equipo y es aquí donde se involucran activamente en su aprendizaje a través de la realización de proyectos significativos y motivantes. Este es uno de los momentos más importantes, que le da aún más significado a esta innovación educativa AJ, ya que es congruente con el sistema educativo que se pretende llevar a las aulas mexicanas.

El trabajo de AJ se entrelaza con las asignaturas del currículo en un continuo, especialmente en el Campo formativo de Lenguaje y Comunicación, donde la asignatura en la Educación Primaria es “Español”. Ésta asignatura busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos. Además la habilidad lectora es la base del aprendizaje permanente en la actualidad, donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información (SEP, 2011).

En estos niveles, el Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales.

Asimismo, es importante enfatizar que el programa CREA y el Programa Nacional de Educación comparten algunas de las competencias que deben fortalecerse en el transcurso de la educación primaria, por ejemplo, (SEP, 2008):

- Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales.

Como se mencionó anteriormente, el contexto macro de la presente investigación fue el programa de innovación educativa Aprendiendo Juntos. Dicho programa ha estado haciendo un arduo esfuerzo en el estudio y la investigación de los procesos cognitivos, sociales, de comunicación oral y escrita, de resolución de problemas, así como de manejo de la información y usos funcionales de las tecnologías en alumnos de primaria; además de contribuir al enriquecimiento y transformación de las prácticas de enseñanza en las aulas, de manera que promuevan el aprendizaje permanente para la escuela y la vida.

3.3 CONTEXTO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN: “APRENDIENDO JUNTOS” Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

El programa de innovación educativa “Aprendiendo Juntos”, desarrollado por la Dra. Rojas-Drummond, es el contexto en donde se llevó a cabo la presente investigación. En este programa se desarrollan diferentes proyectos con niños de primaria los cuales serán analizados con la finalidad de detallar minuciosamente los estilos de interacción dialógica entre profesores y alumnos.

Este programa se sustenta en una perspectiva sociocultural del aprendizaje, la cual reconoce que la interacción es parte esencial en el desarrollo del pensamiento. Esta interacción está mediada por diferentes artefactos culturales, destacando el papel central del lenguaje para la construcción conjunta del conocimiento. Desde esta perspectiva los individuos participan en comunidades de aprendizaje como la escuela, que les permiten irse involucrando de manera

competente en las actividades de su comunidad (Daniels, 2003; Mercer, 2000; Rogoff, 2003; Rojas-Drummond 2000; Vygotsky, 1979; Wenger, 2001; Wertsch, 1991).

Los alumnos que participan en este programa, en comparación a compañeros con características socioeconómicas y culturales similares, desarrollan mejores capacidades de colaboración y trabajo en equipo, resolución de problemas, así como de comprensión y redacción de textos. Además, despliegan habilidades para seleccionar información de manera reflexiva y crítica para integrarla coherentemente en diversos proyectos. En cuanto a los docentes, el programa proporciona diversas estrategias y herramientas de enseñanza que ayudan a transformar las prácticas educativas.

El programa "Aprendiendo Juntos" (AJ) integra las perspectivas experiencial, de pensamiento reflexivo y de enseñanza situada, en un modelo donde los miembros de la comunidad construyen aprendizajes significativos a través de actividades colaborativas, organizadas en proyectos culturalmente relevantes (Rojas-Drummond, Littleton, Hernández y Zúñiga, 2010). De esta forma sus objetivos son:

- Desarrollar en los alumnos habilidades de comprensión como son: 1) Interpretación de los aspectos gráficos y características generales del lenguaje; 2) Interpretación a partir de información explícita en los textos; 3) Interpretación a partir de información no presente, pero sugerida en el texto, como son el reconstruir las intenciones, motivaciones y opiniones; 4) Integración de la información del mismo texto o de la información proveniente de dos o más textos relacionados y 5) La valoración crítica de los textos leídos.
- Fortalecer habilidades que permiten a los alumnos: 1) Escribir de acuerdo con una función y situación comunicativa determinada; 2) Cumplir con las demandas de escritura textual propias de cada género; 3) Escribir textos gramaticalmente correctos; 4) Escribir respetando convencionalidades lingüísticas como signos ortográficos y de puntuación y 5) Dar a conocer a la comunidad los escritos a partir de experiencias significativas donde exponen, analizan, cuestionan y discuten sus producciones.
- Propiciar el uso significativo de la computadora, ya que los alumnos la emplean como herramienta cultural que facilita el desarrollo de actividades. Dicha herramienta favorece el trabajo colaborativo, así como la comprensión y producción de textos debido a sus características de conectividad, interactividad, dinamismo e hipertexto.

La innovación educativa AJ se apoya en estrategias de intervención derivadas de la teoría sociocultural. A continuación se detallan cada una de ellas.

3.4 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Las estrategias de intervención empleadas en esta innovación educativa son las siguientes:

- *Aprendizaje situado.* El programa AJ crea escenarios que fomentan la interacción social entre adultos y niños, así como entre pares, que juntos realizan actividades motivantes y significativas centradas en proyectos. Los proyectos tienen relaciones claras y directas con la vida tanto escolar como extra-escolar. Estas relaciones permiten que el aprendizaje de los alumnos esté situado en contextos que tienen sentido para ellos.

Otro aspecto central de AJ que refuerza el aprendizaje situado es que todos los productos de los proyectos que los niños realizaron durante el ciclo escolar, (incluyendo los boletines escolares impresos, las revistas de divulgación impresas, los cuentos multimedia, las obras de teatro, las conferencias, los programas de radio, los programas comunitarios, etc.) se presentan, discuten y difunden en eventos organizados específicamente con este fin. Los eventos pueden incluir una feria cultural, una degustación, una tertulia literaria o un espectáculo teatral, (entre otros), y pueden realizarse en momentos particulares del ciclo escolar, o a final de este. A dicho evento asisten miembros de toda la comunidad de aprendizaje, incluyendo alumnos, docentes, directivos, y padres de familia de la escuela, además de participantes de diversas instituciones, miembros de la comunidad universitaria, entre otros. Esto permite que las actividades alrededor de la realización de los proyectos sean significativas, ya que tienen propósitos comunicativos auténticos; es decir, los resultados se presentan y comparten con una audiencia real que se interesa por conocer los logros de los alumnos.

- *Aprendizaje Colaborativo.* Para llevar a cabo los proyectos, los niños se organizan en triadas. El trabajo en equipo es muy importante ya que los niños no solo aprenden de los adultos, sino también de sus compañeros, en relaciones sociales más simétricas en donde se crea un ambiente de confianza que puede favorecer nuevos aprendizajes. Sin embargo, los niños no necesariamente saben colaborar o comunicarse de maneras efectivas con sus pares, por lo que es necesario que desarrollen estas importantes habilidades inicialmente con una guía adecuada por parte de otros más expertos. Gradualmente los niños podrán asumir mayor autonomía al trabajar juntos. El trabajo efectivo en equipo favorece que los niños aprendan formas efectivas y armónicas de convivir y colaborar con sus pares; de comunicarse oralmente; de negociar y sustentar distintas perspectivas para lograr consensos; de compartir maneras de ser y pensar; de solucionar diversos problemas conjuntamente; así como de construir socialmente los saberes culturales. Específicamente, en el contexto de la innovación educativa AJ los niños se involucran en una gran diversidad de actividades de escritura colaborativa, en donde participan de manera conjunta en la planeación, textualización y revisión de diferentes tipos de texto.

El aprendizaje colaborativo es el aspecto medular de este programa. De esta forma, en AJ se reconoce que este tipo de aprendizaje requiere del fortalecimiento y desarrollo de habilidades explícitas de comunicación, así como de interacción entre alumnos y alumnos y facilitadores. Por lo tanto, en este programa se implementan una serie de proyectos y secuencias didácticas en donde particularmente se promueven las siguientes habilidades (Johnson y Johnson, 2006):

Interdependencia positiva: los alumnos aprenden que, para conseguir logros colectivos, es importante percibir un vínculo con sus compañeros de equipo, de forma tal que deben coordinar sus esfuerzos para realizar las actividades.

Cooperación grupal: los alumnos aprenden a compartir metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno. Los integrantes del equipo identifican cuáles acciones y actitudes son útiles, apropiadas y eficaces para el entendimiento del grupo.

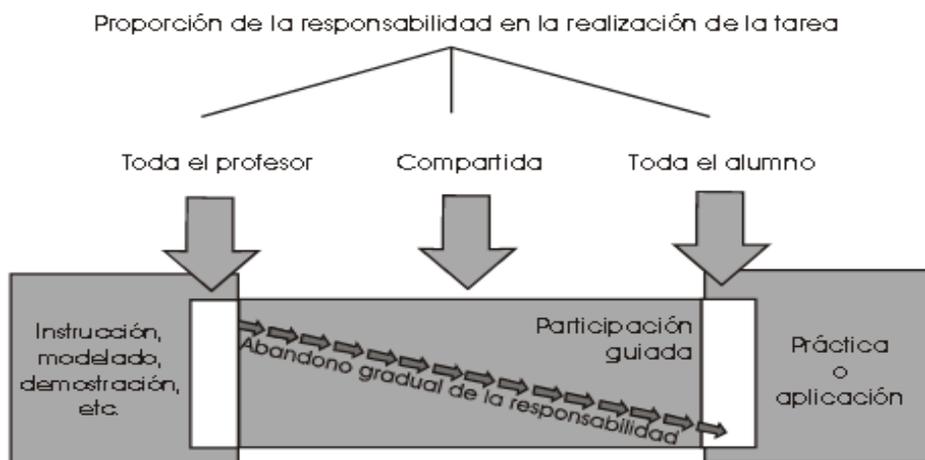
Responsabilidad y valoración personal: los alumnos son conscientes de las actividades de todo el grupo asegurándose de que cada integrante del equipo sea responsable del resultado final. Deben desarrollar habilidades para evaluar el progreso realizado en cuento al logro de los objetivos grupales, así como de los esfuerzos individuales.

Habilidades de comunicación: los alumnos deben comprender que en situaciones colaborativas es esencial intercambiar información, ayudarse mutuamente, ofrecer retroalimentación para mejorar su desempeño y analizar las conclusiones de cada uno para lograr mejores resultados. Este aspecto se relaciona estrechamente con los estilos dialógicos de comunicación.

- La *participación guiada* es una relación de tutelaje que se establece entre expertos y novatos o entre docentes y alumnos. Como parte de esta, el adulto funge como un guía o facilitador que provee apoyos temporales para sustentar sólidamente el aprendizaje de los niños. Este proceso de “andamiaje” requiere de gran sensibilidad y pericia por parte del adulto, ya que los apoyos deben ser graduales y contingentes a las capacidades cambiantes de los niños, así como al nivel de dificultad de las actividades a realizar y al contexto general de aprendizaje. Es vital que el adulto parta de las capacidades de solución de problemas que los niños ya poseen, que corresponden a su “nivel real” de desarrollo. Esto representa una “punta de lanza” para impulsar el aprendizaje a niveles más avanzados, a los cuales el niño puede llegar inicialmente con el apoyo del adulto. Este corresponde al “nivel potencial” de desarrollo. Conforme el alumno progresa y se apropia de los saberes culturales, el adulto gradualmente le va cediendo mayor responsabilidad, y los niveles de desarrollo que eran solo “potenciales” se convierten en niveles “reales”. Este proceso evolutivo en espiral gradualmente promueve la participación cada vez más competente y autónoma del niño en su vida escolar y extra-escolar.

Además de manejar *el andamiaje*, el docente promueve en los alumnos otras estrategias complementarias como el “descubrimiento guiado”. Este consiste en que los

educandos vayan generando sus propias respuestas a los problemas que enfrentan, mientras que el adulto proporciona diversas guías para acompañarlos en este proceso de descubrimiento o indagación. Las guías incluyen el ofrecer pautas, el hacer preguntas que inviten a la reflexión y el promover el conflicto entre propuestas, para que eventualmente dicho conflicto se resuelva en favor de ideas más elaboradas. Estas intervenciones permiten a su vez que los niños logren eventualmente niveles más avanzados de comprensión y razonamiento.



Andamiaje proporcionado por los profesores mediante el uso de la estrategia de participación guiada.

- *Estilos de interacción dialógica.* En AJ se fomentan estilos de interacción y comunicación tanto entre adultos y niños como entre pares que se denominan “dialógicos”. Estos estilos enfatizan la indagación para construir socialmente los saberes escolares y culturales. La discusión y exploración conjunta de las ideas permiten que el razonamiento se haga “visible” a través del habla.
- *Reflexión metacognoscitiva.* En AJ se fortalece el aprendizaje a través de proyectos integrales, significativos y auténticos que involucran ciclos de acción y reflexión sobre las actividades realizadas, los logros de aprendizaje y sus repercusiones. Esta “reflexión metacognoscitiva” permite a los alumnos entender los “qués”, los “cómos”, los “porqués” y los “para qué” de sus aprendizajes. Además, facilita el establecimiento de relaciones entre los nuevos conocimientos, los previos, y los que se adquirirán en un futuro. Por último, favorece la generalización y transferencia de lo aprendido a nuevos contextos, haciendo que el aprendizaje sea flexible y adaptable, en vez de que el conocimiento permanezca “encapsulado”, es decir, se aplique sólo en aquellas situaciones en las que se aprendió.
- El *trabajo por proyectos* que asume una perspectiva situada en la medida en que su fin es acercar a los estudiantes a problemas reales, destacando el desarrollo de competencias ante

situaciones cada vez más complejas. En la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una situación innovadora en un contexto relevante.

Los proyectos se realizan a través de fases flexibles y recursivas, que se conducen a lo largo de diversas sesiones. La duración de las sesiones es variable, y su número y características se adecuan al nivel de desarrollo, necesidades e intereses de los educandos, así como al tipo de proyecto en cuestión y su grado de avance. En general, con fines puramente organizativos, cada sesión o conjunto de sesiones se desarrollan alrededor de tres períodos, que representan un continuo y se ligan entre sí de manera dinámica. Estos son: plenaria o apertura, trabajo en equipos (y/o individual) y cierre. Aunque a lo largo de todas las sesiones se promueven ciclos de acción y reflexión metacognoscitiva, el cierre es un período en donde se da mayor énfasis a esta última.

APERTURA: Esta actividad se realiza al comienzo de cada sesión comúnmente de forma grupal, es decir, el docente o facilitador se coloca frente al grupo y coordina una serie de reflexiones con los alumnos encaminadas a: 1) recordar las actividades desarrolladas en sesiones anteriores y los propósitos de las mismas; 2) presentar los objetivos de la sesión, vinculando el conocimiento previo con los nuevos; 3) modelar el desarrollo de las actividades a través de ejemplos significativos; 4) presentar un producto “ideal” al que deben llegar los alumnos y hacer explícitas las características de este modelo 5) enfatizar a los alumnos la importancia de la sesión para el desarrollo del proyecto final; y 6) establecer las formas organizativas para el desarrollo de las actividades (individual, en diadas, en triadas), así como detallar qué es lo que se espera de su funcionamiento, por ejemplo, en el trabajo en equipo que todos participen y lleguen acuerdos.

DESARROLLO: Esta es la etapa central de la sesión en donde los alumnos llevan a cabo las actividades planteadas en la apertura, los alumnos ponen en práctica los conocimientos y habilidades que se busca promover, mismos que se aplican y fortalecen al ir desarrollando paulatinamente sus respectivos proyectos. Estas actividades son apoyadas por docentes y facilitadores, quienes promueven el aprendizaje gradual de las habilidades o competencias clave y su integración con las ya aprendidas, a medida que los alumnos avanzan en la realización de sus proyectos.

CIERRE: Todas las actividades deben culminar con un espacio de reflexión guiado por el docente o facilitador. Este espacio será generado a través de un diálogo constructivo con los alumnos. Es importante brindar a los niños la oportunidad de expresar sus puntos de vista en relación con la actividad, así como animarlos para que compartan con el grupo las metas que

alcanzaron y sobretodo cómo llegaron a ellas. También debemos cuestionar al grupo en relación con las dificultades que presentaron en el desarrollo de la actividad y la forma de resolverlas.

3.5 LA MOTIVACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

La *motivación* se deriva del verbo latino *movere*, que significa “moverse”, “poner en movimiento” o “estar listo para la acción”. Según Montero y Huertas (2006) destaca que la motivación es un proceso psicológico (implica componentes cognitivos y afectivo-emocionales) que determina la planificación y actuación del sujeto, al mismo tiempo que tiene algún grado de voluntariedad y se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado.

La perspectiva sociocultural inspirada en los trabajos de L. Vigotsky parte de postular el origen social de los procesos motivacionales, puesto que todo tipo de motivaciones se apoyan en la cultura a la hora de ser desarrolladas por los seres humanos. Puesto que en este enfoque se destaca la importancia de la mediación instrumental y semiótica, se postula que la internalización de lenguaje se convierte en un vehículo de transmisión de la motivación humana. En este sentido, las interacciones con los otros y la acción tutorial de los agentes educativos resultan componentes indispensables para explicar la internalización de la motivación por aprender.

En el plano pedagógico *motivación* significa proporcionar o fomentar motivos, es decir estimular la voluntad por aprender. En el contexto escolar, la motivación escolar del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos que pueden ser o no los que desean sus profesores, pero que en todo caso, se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse o no hacerlo, en las actividades académicas.

El manejo de la motivación por el aprendizaje en contextos escolares supone que el docente y sus estudiantes comprendan que existe interdependencia entre los siguientes factores: a) las características y demandas de la tarea o actividad escolar, b) las metas o propósitos que se establecen para tal actividad, c) el fin que se busca con su realización y d) las actividades que despliegan los participantes, su sentido y significado. (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Por lo anterior los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar son: despertar el interés en el alumno y dirigir su atención, estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia, y dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y a la realización de propósitos definidos. (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, y la labor del profesor

consiste en ofrecer la dirección y la guía pertinentes en cada situación. Reorientar a los alumnos más que temor por reprobar o por buscar aceptación personal sino involucrarlos en actividades atractivas, donde la meta sea clara y el contexto permita dar los elementos necesarios para que se desarrolle de la mejor manera el aprendizaje. Es en la presente investigación, que el programa "Aprendiendo Juntos" busca precisamente, crear contextos de aprendizajes significativos con la intervención pertinente y eficaz del facilitador, incluyendo una estructura tal que permite a los alumnos mantenerse en constante aprendizaje dentro de actividades colaborativas que son llamativas para su edad y grado escolar, con la elaboración de pequeños productos para finalmente crear producciones globales de un texto en específico (para 4to cuento multimedia y para 6to revista científica), las cuales conjuntan y reflejan sus ideas, intereses, y construcciones de conocimiento del equipo para presentarlos en la feria cultural.

Si bien es cierto que el profesor no puede intervenir y solucionar todos los problemas que tienen los estudiantes, si podrá modificar algunos factores que sean centrales en el cambio a una motivación positiva. Dichos factores, susceptibles de intervención y mejora de parte del profesor, se refieren, al nivel de involucramiento de los alumnos en las tareas académicas, al tono afectivo de la situación pedagógica, a los sentimientos de éxito e interés, así como a las sensaciones de influencia y afiliación al grupo que manifiestan los estudiantes. (Arends, 1994).

La motivación para el aprendizaje es un proceso muy complejo que está condicionado por diversos aspectos como: tipo de metas que el alumno tiene vs las metas del profesor y que la cultura fomentan; las posibilidades "reales" del alumno para conseguir ciertas metas; que alumno sepa cómo actuar y qué proceso de aprendizaje seguir para conseguir el éxito en las tareas; los conocimientos previos del alumno de los contenidos curriculares por aprender, significado y utilidad, así como las estrategias de aprendizaje que debe emplear; las creencias y expectativas de las capacidades y desempeño, tanto de alumnos como profesores; el contexto que define la situación misma de la enseñanza, la interacción profesor-alumno y entre pares, la organización de la actividad escolar así como la evaluación de la misma; los comportamientos y valores que el profesor modela a sus alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés de estos por el aprendizaje y por supuesto el ambiente o clima motivacional en el aula, así como los principios motivacionales que el docente utiliza en el diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esto se desprende también los elementos negativos que pueden alterar u obstaculizar la motivación en el aprendizaje: cuando el profesor favorece únicamente a aquellos que perciben como alumnos de alto desempeño, poniendo en clara desventaja a los alumnos que generan en el docente expectativas bajas; la desesperanza aprendida, la cual se ha logrado identificar en contextos escolares en edades tan tempranas como los ocho o nueve años de edad, la cual consiste en un sensación experimentada por los alumnos de que sin importar lo

que hagan ya están condenados al fracaso. De acuerdo con Moore (2001) y con base en diferentes estudios, se ha encontrado que la desesperanza aprendida en contextos escolares es consecuencia del empleo excesivo del sarcasmo por parte de los profesores, y de un manejo impredecible de recompensas y castigos; y la ansiedad en el aula, la cual se fomenta debido a tres factores: altos niveles de comparación y competencia entre los compañeros de clase; sanciones y castigos severos previsible para los alumnos que fracasan y presiones fuertes por lograr un desempeño exitoso.

La motivación es un proceso personal y social; por otro lado, mucho se dice de la motivación que existe en los alumnos en torno al proceso de aprendizaje, sin embargo, poco se habla de la motivación en los docentes; no existen como tal teorías que expliquen la motivación por enseñar, a partir de las variables y procesos que conforman las situaciones instruccionales. No obstante, Rodríguez y Luca Tena (2001) señalan estudios sobre el estrés y malestar docente, los relativos a la jerarquía de necesidades de la actividad docente y los que indagan el contexto relacional e intrapersonal de la práctica docente. Asimismo, sería importante tomar en cuenta los aspectos relacionados con el contexto familiar y su influencia en la motivación por aprender; ya que definitivamente, son pauta para mucho de lo que en las aulas pueden mostrar los alumnos.

Por lo anterior, podemos asegurar que el papel de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental y es punto clave para que los alumnos aprendan de una manera más efectiva; siendo el lenguaje, la herramienta de mediación por excelencia y que se convierte en el vehículo de transmisión de la motivación humana. Siendo así, habría que apostarle y encaminar más investigación a los procesos que son utilizados por los docentes en las aulas con sus alumnos para poder crear opciones o programas que promuevan una interacción entre adultos y alumnos mucho más efectiva.

4. MÉTODO

En la presente investigación se analiza la calidad de la interacción dialógica entre el profesor y el alumno mientras trabajan en proyectos de escritura colaborativa utilizando las TIC durante las sesiones del programa de innovación educativa Aprendiendo Juntos. La teoría socio-cultural postula que el desarrollo intelectual se logra a través del diálogo y que la educación se promulga a través de la interacción entre estudiantes y profesores. Así se reflejan las prácticas culturales y sociales de las comunidades en donde existen instituciones educativas (Wenger, 2001).

Se han explorado dos aspectos funcionales de interacción y comunicación en las aulas en el campo de la investigación de las prácticas educativas. La primera es el uso del diálogo de los profesores como medio para promover la participación guiada y el "andamiaje" en el aprendizaje de los niños y en su desarrollo (Rogoff, 1993 y Wells, 2001). El segundo es el valor potencial de la interacción entre pares y el habla como otro medio de la promoción de estos procesos de una forma más simétrica en el medio ambiente (Mercer y Littleton, 2007).

En particular, se estudia la manera de dar andamiaje por parte de los adultos para el aprendizaje de los niños, el razonamiento y la comprensión a través del diálogo, mientras trabajan en pequeños grupos para crear cuentos, así como llevar a cabo investigaciones y producir artículos de divulgación. Diversos investigadores han hecho análisis sobre el tema (por ejemplo, Alexander, 2008; Lyle, 2008; Mercer y Littleton, 2007 y Wegerif, 2007).

A partir de Alexander (2008), conceptualizamos interacciones dialógicas como aquellas en donde los profesores aprovechan el poder del lenguaje para estimular y extender el pensamiento de los niños, y avanzar en su comprensión y aprendizaje. Estas interacciones son colectivas, recíprocas, de apoyo, acumulativas, y con propósito o propositivas.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son los estilos de interacción y discurso que emplean los facilitadores cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos?

4.1 OBJETIVO GENERAL

- Caracterizar los estilos de interacción y discurso entre profesores y alumnos en actividades de escritura colaborativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar las características del “facilitador dialógico” en actividades de escritura colaborativa, por medio de las dimensiones del instrumento “Analytical System for characterizing Dialogic teaching-and-learning in the classroom”.
- Identificar las dimensiones que impliquen mayor dialogicidad de acuerdo al mismo instrumento.

4.2 PARTICIPANTES

Los participantes en el estudio fueron dos facilitadoras quienes formaron parte del programa “Aprendiendo Juntos” durante el ciclo escolar 2008-2009. De manera puntual, la investigación se centró en la interacción de cada uno de estas facilitadoras con una triada (equipo de 3 alumnos), cada una seleccionada al azar. Estos niños, dependiendo el grado, llevaron a cabo diferentes proyectos de escritura colaborativa.

Facilitadoras (Participantes)	Triada	Proyecto de grado
Facilitadora 1 Alumna de licenciatura de la carrera de Psicología. Facultad de Psicología, UNAM. 56 alumnos de 4° grado (25 4°A y 31 4°B)	Equipo de 4° integrado por dos niñas y un niño de entre 11 y 12 años.	Un cuento multimedia
Facilitadora 2 Alumna de doctorado de Psicología Educativa y del Desarrollo. Facultad de Psicología, UNAM. 60 alumnos de 6° grado (30 6°A y 30 6°A)	Equipo de 6° integrado por una niña y dos niños de entre 9 y 10 años.	Un artículo de divulgación

Tabla 2. Participantes (facilitadoras) y su relación con cada una de las triadas.

ESCENARIO

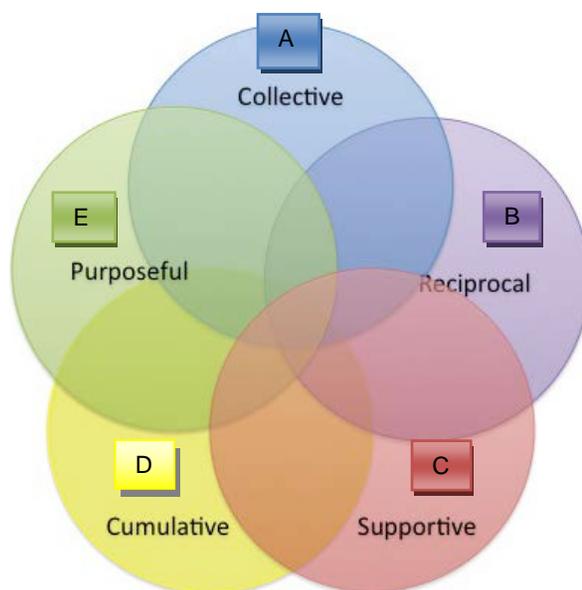
Las sesiones se llevaron a cabo en un salón diseñado ex profeso en una escuela primaria pública que se encuentra al sur de la Ciudad de México, arreglado en mesas modulares para fomentar el trabajo en equipo y computadoras conectadas a Internet. Cuenta también con una pequeña biblioteca con todo tipo de textos y gran diversidad de materiales didácticos, juegos de mesa y software educativo. Es aquí donde se llevó a cabo el programa de Aprendiendo Juntos del Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología, UNAM.

4.3 INSTRUMENTO Y MATERIALES

En esta investigación se empleó el instrumento denominado “Analytical System for Characterizing Dialogic Teaching-and-Learning in the Classroom” (ver apéndice 1) elaborado por: Sylvia Rojas-Drummond, UNAM; Sara Hennessy, Paul Warwick and Neil Mercer, Universidad de Cambridge (en prensa).

El instrumento consiste en cinco dimensiones denominadas: colectiva, recíproca, de apoyo, acumulativa y propositiva. El nombre de las dimensiones corresponden a la propuesta original de Alexander para el análisis de interacciones dialógicas (Alexander, 2004). A continuación se definen cada una de éstas.

- Dimensión A “Colectiva”: Profesores y alumnos se involucran en las tareas más que de forma individual.
- Dimensión B “Recíproca”: Profesores y alumnos se escuchan mutuamente, comparten ideas y consideran distintos puntos de vista.
- Dimensión C “De apoyo”: Los alumnos articulan sus ideas libremente, no existen malas respuestas, y entre los miembros del grupo desarrollan conocimientos compartidos.
- Dimensión D “Acumulativa”: Alumnos y profesores construyen el conocimiento a través del encadenamiento de ideas coherentes, resultado de la indagación.
- Dimensión E “Propositiva”: Los profesores definen los propósitos educativos antes de planear situaciones dialógicas, esta condición facilita su desarrollo.



Dimensiones para analizar interacciones dialógicas (adaptado de Alexander, 2004).

Cada una de éstas se integra por diversos actos comunicativos observados en alumnos y facilitadores. Por ejemplo algunos de los actos que conforman el instrumento son:

DIMENSIÓN	EJEMPLOS DE ACTOS COMUNICATIVOS
Colectiva	Extender la información. El facilitador involucrar a los alumnos en actividades colectivas.
Recíproca	El facilitador brinda argumentos. El facilitador promueve los diálogos entre estudiantes.
De apoyo	El facilitador anima a los alumnos a expresar libremente sus ideas. El facilitador modela formas productivas de comunicación.
Acumulativa	Los alumnos integran o sintetizan la información. El facilitador brinda explicaciones de acuerdo al nivel de comprensión de los alumnos.
Propositiva	Los alumnos analizan un problema. El facilitador hace explícito el propósito de la actividad.

Asimismo, a cada dimensión se le asignó una letra y a cada acto un número, de tal forma se constituyó una nomenclatura particular que se empleó en el análisis y presentación de los resultados.

4.4 TIPO DE ESTUDIO: Se realizó un estudio descriptivo acerca de los procesos de interacción y discurso de dos triadas con su respectivo facilitador. Éste estudio considera elementos tanto para un análisis longitudinal, como para un análisis microgenético. Esto permitirá obtener resultados detallados de la interacción y el discurso entre alumnos y facilitadores.

5.1 PROCEDIMIENTO

Etapas I. Identificación de videograbaciones

En esta etapa se identificaron videograbaciones de interés, con base en objetivos de la investigación, a partir de una amplia base de datos del Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC), ricas en interacción entre facilitador y alumnos trabajando en pequeños grupos en actividades de escritura colaborativa.

En esta investigación se trabajó con base en diversas videograbaciones de sesiones representativas que ilustraron el desarrollo de los proyectos llevados a cabo en 4to y 6to grados.

Estas videograbaciones se realizaron en el ciclo escolar 2008-2009 en el contexto de la innovación educativa Aprendiendo Juntos.

Etapas II. Selección y transcripción de videograbaciones.

Se eligieron videograbaciones que cumplieron específicamente con los siguientes criterios:

- videos con un amplio repertorio de momentos o segmentos de interacción entre el facilitador y los alumnos.
- que estuvieran realizando actividades de escritura colaborativa.
- que representaran sesiones intermedias y finales de los proyectos.
- videos en los cuales se observara con claridad y detalle el tipo de interacción (diálogo claro entre facilitador-alumnos y entre pares, así como videos completos de la sesión presentada).

Una vez identificados los videos más pertinentes para la presente investigación, se discutieron con un par de expertos en el análisis del discurso y se seleccionaron cuatro videos, dos de 4to de primaria y dos de 6to de primaria. Como anteriormente y más adelante se señala, cada grado trabajó un proyecto diferente, lo cual abrió la posibilidad de hacer una breve comparación entre grados.

Ya seleccionados los cuatro videos fueron transcritos para después ser analizados detalladamente. Éstas corresponden a etapas intermedias y finales de la realización de los proyectos de escritura colaborativa en 4° y 6° grados respectivamente. Los criterios para seleccionar los eventos comunicativos fueron: 1) eventos que contemplen una riqueza de actos comunicativos relacionados con el proceso de escritura (planeación, textualización y revisión) 2) eventos que ocuparon un amplio espacio discursivo durante actividades de escritura colaborativa.

Derivado de la propuesta metodológica de la etnografía de la comunicación presentada en el apartado teórico, tanto situaciones comunicativas como eventos comunicativos seleccionados y los segmentos tomados para el análisis detallado para esta investigación, fueron revisados y consensados con dos psicólogos educativos involucrados en el análisis del discurso.

A continuación se presenta una tabla con el grado escolar, el programa que fue aplicado en los diferentes grados, así como los videos y sesiones elegidas y, finalmente, las situaciones y eventos comunicativos seleccionados para la presente investigación.

Grado y ciclo escolar	Programa aplicado al grado	Video y sesión	Situación comunicativa
4° ciclo escolar 2008-2009	Programa: "Colorín colorado este viaje ha comenzado". Programa de animación a la lectura y uso de estrategias de comprensión lectora que constó de 9 sesiones. (febrero-mayo)	Se tomaron las sesiones 6 y 7 (ver apéndice 2). Video de la sesión 6 "Elaboración del resumen del cuento "Pedro y el lobo" Parte I. (31 de marzo de 2009) Video de la sesión 7 "Elaboración del resumen del cuento "Pedro y el lobo" Parte II. (mayo de 2009)	"Elaboración del resumen del cuento "Pedro y el lobo" Eventos comunicativos: 4, 5 y 7. "Redacción de la versión final del resumen" Eventos comunicativos: 8, 9 y 12.
6° ciclo escolar 2008-2009	"Acercándonos al mundo del conocimiento", creando una revista de divulgación (CREA) Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos. Programa que constó de 20 sesiones (enero-junio)	Se seleccionaron las sesiones 3 y 11 (ver apéndice 3). Video de la sesión 3 "Elaboración de un mapa mental" (28 de enero 2009) Video de la sesión 11: "VIH en números" (1 abril 2009)	Elaboración de mapa mental. Eventos comunicativos: 17 y 18 ; 20 y 21 Elaboración de un resumen del texto "VIH en números". Eventos comunicativos: 6 y 7; 12 y 13.

Tabla 3. Situaciones y eventos comunicativos seleccionados en 4° y 6° grados.

Para 4to grado, la elaboración de historias digitales: se implementó un programa denominado "Colorín colorado este viaje ha comenzado" en alumnos de 4° grado. Durante 9 sesiones, aproximadamente 60 alumnos estuvieron involucrados en actividades motivantes y significativas encaminadas al fortalecimiento de habilidades comprensión y producción (escritura) de textos narrativos, particularmente cuentos.

En el caso de 6to grado los alumnos participaron en un programa denominado "Acercándonos al mundo del conocimiento", creando una revista de divulgación (CREA). Este programa tuvo una duración de 20 sesiones durante las cuales los alumnos, apoyados en el círculo del conocimiento, buscaron y seleccionaron la información de fuentes bibliográficas y electrónicas; resumieron la información, rescatando la esencia del texto y la intención del autor, así como también organizaron la información según su trama y función comunicativa.

Finalmente, integraron la información en un artículo de divulgación y lo publicaron en una revista. Para la conferencia multimodal, los alumnos de 6° grado diseñaron, apoyados en recursos tecnológicos, como software especializado y pizarrones electrónicos interactivos, una conferencia multimodal con los hallazgos más importantes de sus investigaciones. Para conseguir esto los niños realizaron búsquedas de información en Internet y otros portadores de texto; evaluaron, sintetizaron e integraron la información recabada, así como también realizaron otras actividades relacionadas con alfabetización informacional y uso de las TIC.

Etapa III: Análisis de los resultados

El análisis de la interacción y el discurso se realizó con base en la propuesta metodológica de la Etnografía de la Comunicación y utilizando el instrumento “Analytical System for characterizing Dialogic teaching-and-learning in the classroom”. Se analizaron las interacciones de dos facilitadoras, cada uno con una triada participando en la construcción de un proyecto en conjunto a través de actividades de escritura colaborativa. El proyecto que se desarrolló en 4to grado fue la elaboración de historias digitales mientras que los alumnos de 6to grado desarrollaron una investigación para publicarla en una revista de divulgación, además presentaron los hallazgos más relevantes en una conferencia multimodal.

Se empleó una aproximación cualitativa en donde se realizaron seguimientos longitudinales que permitieron describir detalladamente las características de la interacción y discurso entre alumnos y docentes, y la manera en que ésta facilita la apropiación de habilidades de escritura colaborativa, en un contexto de actividades de escritura en equipo. Asimismo se hizo un análisis cuantitativo para dar cuenta de la frecuencia y densidad de los actos comunicativos en cada una de las dimensiones empleadas en el instrumento.

Para analizar el desarrollo de habilidades de escritura, oralidad y lectura a través del trabajo colaborativo, se seleccionaron y analizaron, en el caso de 4to grado, tres eventos comunicativos de la situación comunicativa denominada “Síntesis del cuento Pedro y el Lobo” y otros tres eventos de la situación: “Redacción de la versión final del resumen“. Mientras que en 6to grado se analizaron cuatro eventos comunicativos de la situación llamada “Elaboración de un mapa mental” y cuatro eventos más de la situación denominada “VIH en números”. Las videograbaciones se realizaron durante el desarrollo de cada proyecto. Los hallazgos derivados de las videograbaciones se triangularon con información de productos parciales y finales.

4.6 ANÁLISIS DE DATOS

Para caracterizar los estilos dialógicos con los alumnos trabajando en pequeños grupos, se realizaron dos tipos de análisis: cualitativo y cuantitativo. El análisis cualitativo se realizó con base en la propuesta metodológica de la Etnografía de la Comunicación y utilizando el instrumento “Analytical System for characterizing Dialogic teaching-and-learning in the classroom”. Se realizaron seguimientos longitudinales que permitieron describir detalladamente las características de la interacción y discurso entre alumnos y facilitadoras, y la manera en que éstas promueven la apropiación de habilidades de escritura colaborativa, en un contexto de actividades de escritura colaborativa.

Asimismo se hizo un análisis cuantitativo, el cual se focalizó en la frecuencia de cada acto comunicativo en cada una de las cinco dimensiones, es decir, las veces con que se presentó un acto comunicativo en cada dimensión del análisis de 4to y de 6to, así como del análisis en conjunto, tomando en cuenta ambos grados. Esto permitió realizar una breve comparación entre grados, mostrando así algunas semejanzas y diferencias.

Posteriormente, en un segundo panorama del análisis cuantitativo, se hizo la suma del total de las frecuencias de todos los actos comunicativos por cada dimensión de ambos grados, a esto se le denominó densidad. Este análisis se presenta exclusivamente en una gráfica.

Las frecuencias obtenidas para el análisis cuantitativo corresponden a los valores absolutos en cada una de las dimensiones del instrumento.

Análisis cualitativo

Con el objetivo de analizar la interacción y el discurso de las triadas focales durante la aplicación de los instrumentos de composición y comprensión de textos versión grupal, así como durante la participación en las actividades de cada proyecto se retomó la propuesta metodológica de la etnografía de la comunicación. Aquí se respeta la dinámica del diálogo y se propone el análisis de la interacción a partir de una situación comunicativa determinada.

A continuación se presenta una descripción general con un ejemplo de las unidades de análisis.

UNIDAD DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
Situación Comunicativa	Es el contexto en el que ocurre la comunicación.	Una clase.
Evento Comunicativo	Son las secuencias de interacción que tienen propósito y tópico general semejante.	La resolución de un cuestionario.
Acto o función comunicativa	Son las acciones que tienen una función interaccional particular en el evento comunicativo.	Acciones como preguntar, opinar, explicar, tomar turnos, leer, entre otras.

Tabla 4. Unidades de análisis de acuerdo con la etnografía de la comunicación.

Como se mencionó en la sección anterior, en las etapas del procedimiento de la presente investigación, este análisis se inició a partir de la identificación y selección de los videos, situaciones y eventos comunicativos, siendo acordados por expertos en el análisis del discurso, así como psicólogos educativos colaboradores en proyectos a fines al área.

5. RESULTADOS

Enseguida se presentarán los resultados correspondientes al análisis de la interacción y el discurso en dos grados: 4° y 6°. En cada uno de éstos se seleccionaron eventos comunicativos, los cuales fueron revisados detalladamente. En el caso de 4° grado se seleccionaron seis eventos comunicativos, tres correspondientes a la sesión 6 “Elaboración del resumen del cuento “Pedro y el lobo” y tres a la sesión 7 “Redacción de la versión final del resumen“. En relación con 6° se analizaron ocho eventos comunicativos, cuatro correspondientes a la sesión 2 “Elaboración del mapa mental” y cuatro a la sesión 12 “VIH en números”.

En principio, se mostrarán los resultados correspondientes a las dos sesiones de 4° grado. Posteriormente, se analizarán a detalle los eventos comunicativos de las sesiones de 6° grado.

5.1 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS EVENTOS COMUNICATIVOS DE 4° GRADO

En 4to grado se implementó el programa “Colorín colorado este viaje ha comenzado” con los siguientes objetivos: a) fomentar la lectura funcional y colaborativa dentro y fuera del aula, b) propiciar el gusto y la motivación por la lectura, c) promover habilidades de comprensión de lectura y d) la apropiación de los alumnos de estrategias de lectura, la identificación y uso de

estructuras de organización textual, así como estrategias de resumen. Al final, se destinarían varias sesiones para la elaboración de un cuento multimedia, producto final que sería presentado a la comunidad escolar.

El programa constó de 9 sesiones, diseñadas ex profeso, donde las primeras 3 sesiones estuvieron enfocadas al fomento de la lectura a través del acercamiento a textos narrativos por medio de diversas actividades, medios y materiales. Posteriormente, fueron destinadas 6 sesiones, aproximadamente, a la enseñanza de las estrategias de comprensión lectoras, entre ellas las textuales y de resumen, igualmente con diversas actividades y materiales.

Se analizaron las sesiones 6 y 7 que formaron parte del programa “Colorín colorado este viaje ha comenzado”. Las transcripciones y segmentos elegidos fueron a partir de las sesiones enfocadas a la aplicación de algunas de las estrategias de resumen aprendidas anteriormente, tales como: supresión, generalización y construcción en una actividad de escritura colaborativa, la cual consistía, específicamente, en hacer el resumen de una versión adaptada del cuento “Pedro y el lobo”.

La sesión 6 (31 de marzo de 2009), denominada “Elaboración del resumen del cuento “Pedro y el lobo” se enfocó a que los alumnos aprendieran a usar la estrategia de supresión para resumir el cuento de Pedro y el Lobo. Mientras que en la sesión 7 (12 de mayo de 2009), llamada “Redacción de la versión final del resumen“ los alumnos debían transcribir, en un esquema con imágenes (diseñado en Word), lo resumido anteriormente.

SITUACIÓN COMUNICATIVA: “Elaboración del resumen del cuento “Pedro y el lobo”

A continuación se presentan en una tabla los 10 eventos comunicativos que conforman esta sesión 6. Los eventos 4, 5 y 7 seleccionados y analizados son los que están marcados con negritas.

EVENTOS	TURNOS
1. Recordatorio de la estrategia de resumen "supresión"	1-7
2. Definición de la actividad a través de recordar lo que se hizo en la sesión anterior	8-21
3. Planeación y organización de las actividades	22-47
4. Supresión del primer párrafo del cuento "Pedro y el lobo"	48-80
5. Supresión del segundo y tercer párrafo del cuento "Pedro y el lobo"	81- 105
6. Resumen: Elegir partes importantes del texto y descartar las poco importantes	106-148
7. Síntesis de un diálogo del cuento "Pedro y el lobo"	149-163
8. Resumen: Elegir partes importantes del texto y descartar las poco importantes	164-277
9. Discutir cuál es la mejor manera de resumir una parte del cuento	278-305
10. Resumen: Elegir partes importantes del texto y descartar las poco importantes	306-341

Tabla 5. Eventos comunicativos correspondientes a la sesión 6 del programa "Colorín, colorado este viaje ha comenzado".

En el contexto de la etnografía de la comunicación, las sesiones fueron denominadas situaciones comunicativas. De esta forma, en cada sesión o situación comunicativa se identificaron eventos. En este caso los eventos seleccionados fueron los 4, 5 y 7 que se analizarán detalladamente. La sesión 4 tiene que ver con la Supresión del primer párrafo del cuento "Pedro y el lobo", la 5 con la supresión del segundo y tercer párrafo del cuento; y en el caso de la sesión 7 con la síntesis de un diálogo del mismo texto.

Estos tres eventos comunicativos se analizarán de forma integral ya que representan una secuencia articulada de las actividades de la sesión. En este sentido, las interpretaciones y explicaciones cobran mayor significado.

Contexto específico: En el salón de "Aprendiendo Juntos" en donde están las computadoras, se localiza esta triada sentada: Facilitadora (BVE, Fernando (F, Claudia (C y Elisa (E. Se llevó a cabo un recordatorio sobre la estrategia de resumen: supresión. La actividad que desarrollo este equipo se relacionó con la lectura y análisis del siguiente texto.

Pedro y el Lobo

Había un valiente niño, llamado Pedro, un día salió a caminar por el bosque.

Mientras Pedro caminaba pudo ver un estanque, a su amigo pajarito y a un pato en el agua. Un sonido atrajo la atención de Pedro. Era un gato que se acercaba al pajarito para comérselo... ¡Cuidado! – Gritó Pedro. El pajarito voló a un árbol, el gato hambriento lo vigilaba...

En ese momento, apareció el abuelo de Pedro y dijo enfadado: ¡Este lugar es peligroso! ¡Podría salir un lobo del bosque y comerte!

Los niños como yo no tenemos miedo de lobos. –Contestó Pedro, pero el abuelo se lo llevó a la casa. Cuando Pedro se fue, un lobo salió del bosque. Al verlo, el gato subió a un árbol, pero el pato siguió nadando.

El lobo, al ver al indefenso pato se acercó velozmente, y ise lo tragó de golpe!

El lobo, al ver al pato se acercó, y ise lo tragó! Pedro, observaba todo desde la casa, se decidió a atrapar al lobo. Tomó una cuerda, trepó por un árbol, cuando estuvo arriba del lobo, bajo la cuerda hasta enganchar la cola del animal.

En ese momento unos cazadores, venían siguiendo las huellas del lobo, salieron del bosque... ¡No disparen! – Gritó Pedro – ¡Atrapé al lobo! Ayúdenme a llevarlo a un zoológico. Los cazadores aceptaron y de inmediato acompañaron al niño. Pedro se sintió feliz ese día, pues además de haber salvado a sus amigos, había atrapado al lobo.

FIN

Para la interpretación de la tabla se sugiere ver el apéndice 1.

		4. SUPRESIÓN DEL PRIMER PÁRRAFO DEL CUENTO "PEDRO Y EL LOBO"				
		A Colec- tiva	B Recí- proca	C De apoyo	D Acu- mulati- va	E Pro- posi- tiva
48	E:	A7				
49	F:					
50	BVE:	A3	B4		D3	
51	E:		B5			

52	C:	[el gato en el que estaba hambriento.				
53	BVE:	el gato estaba hambriento (Elisa asiente).				
54	C:	se [lo quería comer				
55	E:	[y le dijo Pedro al pajarito que volara y el gato estaba [vigilando para ver cuándo bajaba el pajarito.				
56	C:	[hambriento.				
57	BVE:	OK. Entonces ahorita lo que hizo Elisa y Claudia, resumieron el cuento, dijeron lo más importante de lo que ustedes se acordaron que era lo más importante, ¿sale? Entonces, ahorita ya sabemos de qué se trata. Ahora, hay que ver lo que dijeron ahorita ustedes si lo encontramos aquí (señala la hoja donde se encuentra el cuento y los niños observan la hoja mientras ella lee) Por ejemplo: “Mientras Pedro caminaba pudo ver cerca de un estanque a su amigo el pajarito y a un pato que se bañaba felizmente en el agua”. Hasta este punto ¿qué es lo más importante, qué hay que señalar?				
58	F:	“mientras [Pedro caminaba” pudo ver				
59	E:	“[Pedro caminaba” de un estanque, pudo ver cerca de. Nada más le pones de un estanque.				
60	C:	“pudo ver un estanque a su amigo pajarito y a su amigo pato en el agua bañándose.”				
61	BVE:	si dice que está en el estanque, dice que está en el agua, ¿hay que poner que se está bañando felizmente? ¿es importante poner que se está bañando felizmente?	B6	C6	D5	E7
62	BVE:	¿no verdad? Puede que se esté bañado o que no se bañe, puede que esté durmiendo, que importa lo que esté haciendo para el resumen	B8			
63	C:	o puede que está jugando en el agua.				
64	BVE:	puede que está jugando, entonces no es tan importante eso para el resumen, ¿verdad? Entonces, ya ahorita ya... (los tres se inclinan sobre el texto y se ponen a trabajar)				
65	E:	“Mientras Pedro caminaba [pudo ver un estanque” nada más pajarito.	A12	B5	D20	
66	F:	[Pudo ver..				
67	C:	Un estanque...				
68	E:	Pudo ver un estanque				
69	C:	a su amigo pajarito.				
70	E:	A su amigo... pajarito, nada más pajarito				
71	F:	a su amigo... pajarito				
72	C:	y a.. y a un patito en..				
73	F:	no, no, no sería así Elisa, porque diría a su... ¿pajarito?.				
74	E:	“Mientras Pedro caminaba pudo ver [un estanque a su amigo el pajari, a su amigo pajarito”.				

75	C:	[un estanque	A12	B5	D18	E8
76	F:	pero tú dijiste que no ibas a subrayar lo de amigo.				
77	E:	No, si, pero lo de "el" no.				
78	C:	a su amigo pajarito.				
79	E:	y a un pato.				
80	C:	en el agua.				
5. SUPRESIÓN DEL SEGUNDO Y TERCER PÁRRAFO DEL CUENTO "PEDRO Y EL LOBO"						
81	E:	A ver, de este punto para acá ahora ¿qué hacemos? "De pronto, un sonido atrajo la atención de Pedro..."	A12	B5	D18	E8
82	C:	hasta ahí (<i>señala con su dedo</i>). (Los tres se quedan en silencio observando el texto).				
83	F:	un sonido				
84	E:	aja, quitamos de pronto.				
85	F:	nada más ponemos un sonido. (<i>Mientras Elisa subraya lo acordado</i>).				
86	E:	"era un gato que se acercaba pa... se acercaba al pajarito para comérselo." (<i>Se quedan un rato viendo el cuento, pensando qué subrayar</i>).				
87	F:	luego "un gato que se acercaba a...", sí eso sí.				
88	E:	pero acá le quitamos desde aquí a aquí. (Señalando lo que habían quitado). (Se quedan un rato viendo el cuento en silencio).				
89	C:	Yo estoy de acuerdo con Fernando				
90	BVE:	tampoco tienen que sufrirle en qué van a quitar, digo si hay cosas que dicen "son importantes" digo las pueden poner. Por ejemplo están ahorita discutiendo con aquí (señala), ¿verdad? "Era un gato que se acercaba al pajarito para comérselo. ¡Cuidado! Gritó Pedro, El pajarito rápidamente voló a un árbol, mientras el gato hambriento lo vigilaba..." ¿Es importante poner que le dijo Pedro, ¡cuidado!?				E7
91	C:	sí, porque...				
92	BVE:	¿Si?		B20		D18
93	C:	si no el pajarito no se daría cuenta y ya estaría en su panzota del gato.				
94	E:	Es que esto si sirve para... (<i>señala con un lápiz en el papel</i>)				
95	BVE:	En su panzota, se lo hubiera comido				
96	E:	para darnos cuenta que el gato se quería comer al pajarito.				
97	BVE:	Muy bien, entonces pónganlo				
98	E:	¡Cuidado!				
99	F:	gritó Pedro		B5		D19
100	C:	"el pajarito voló a un árbol" (<i>mientras que Elisa subraya lo que comentan sus dos compañeros.</i>)				

101	F:	“el pajarito voló a un árbol”.						
102	C:	“mientras el gato hambriento lo vigilaba”.						
103	F:	no, “mientras el gato lo vigilaba”.						
104	E:	O puede ser “el gato hambriento lo vigilaba” (Se quedan los tres en silencio unos momentos)		B17				
105	E:	“mientras el gato hambriento lo vigilaba” o “el gato hambriento lo vigilaba”.						
		7. SÍNTESIS DE UN DIÁLOGO DEL CUENTO “PEDRO Y EL LOBO”						
149	BVE:	¿Ustedes creen que es importante todo este diálogo?	A4	B4	C10	D4	E7	
150	BVE:	¿Se podría cambiar ese diálogo por alguna otra palabra? ¿Qué es lo que le dijo el abuelo todo enojado?				D3		
151	E:	“este lugar es peligroso, podrá salir un lobo del bosque y comerte.”						
152	BVE:	le advirtió ¿no?, que tuviera cuidado y que puede haber un lobo. “Apareció el abuelo de Pedro y le dijo...”				D8		
153	E:	se le podría quitar toda [esta parte "y podría salir " y decir "en este lugar es peligroso y te podría salir un lobo".		B11		D19		E12
154	C:	ajá eso le dijo						
155	BVE:	puede ser, ¿sale? Hay que pensar que se pueden quitar aún más palabras.				D8		
156	C:	¿podríamos quitar comer?				D7		
157	E:	pero tendríamos que poner otra (se refiere a otra palabra)						
158	BVE:	exactamente, habría que poner otras. En otra clase les vamos a explicar cómo después de quitarlas se pueden poner nuevas palabras.				D10		
159	E:	¿Ahorita no lo podemos hacer?						
160	BVE:	ahorita si ustedes lo saben, perfecto. Si lo quieren hacer, adelante.			D10			
161	C:	yo no lo quiero hacer, nada más le quiero quitar			C3			
162	BVE:	¿No?, entonces nada más quiten lo que no es importante.						
163	C:	Yo quiero quitar comer						

Análisis global de los eventos comunicativos presentados.

Para la dimensión “A” **colectiva** se inicia presentando el acto comunicativo A7 donde muestra un equipo muy colaborativo, donde los integrantes entre sí se dan turnos para participar en la actividad de escritura colaborativa. Posteriormente la facilitadora trata de involucrar a todos los integrantes del equipo con cuestionamientos (A3) tales como en el turno 50, “¿ya todos leímos el párrafo?”, “¿sabemos de qué se trata? Y se da continuidad a esta estrategia en los turnos 57, 61, 62 y 64. En los turnos 65-80 los integrantes del equipo se ponen de acuerdo a lo largo de la

secuencia para la supresión del párrafo que están trabajando (A12). Es importante recalcar que el equipo va intercalando los turnos sin necesidad de decir "te toca" o "vas tú", sino que es implícita la toma de turnos y es respetado como tal.

En el caso del acto comunicativo A4 la facilitadora emplea la estrategia del cuestionamiento para la extensión de las ideas. Este evento (turno 149) inicia con una serie de preguntas que hace la facilitadora para que el equipo piense y discuta si es necesario ampliar el resumen con los diálogos.

Para la dimensión "**B**" **recíproca**, en el acto comunicativo B4 se observa que la facilitadora busca con su última pregunta continuar en la tarea de resumir el cuento, y es así como señala: "hasta este punto ¿qué es lo más importante, qué hay que señalar?". También se encontró que los alumnos dan respuesta a la pregunta que la facilitadora hace y elaboran ideas para decir a grandes rasgos lo que entendieron de ese párrafo (B5). Esta misma elaboración de ideas se va dando a lo largo de la sesión. Conforme transcurre el evento la facilitadora busca con su última pregunta continuar en la tarea de resumir el cuento, y es así como señala: "hasta este punto ¿qué es lo más importante, qué hay que señalar?". Este mismo acto se repite a lo largo del segmento por la forma de interacción que se va dando.

En el caso de la solicitud de argumentos, en el acto B6 la facilitadora solicita a los alumnos que analicen poner la idea "se está bañando felizmente"; en este sentido propicia la evaluación de la pertinencia de la idea en el resumen del cuento. Por otra parte, la facilitadora solicita argumentos de por qué o no dejar la idea anterior. En este sentido brinda una explicación breve pero al nivel de la comprensión de los alumnos para entender por qué puede o no ir qué y cómo estaba en el estanque. Por su parte, el equipo escucha con atención la intervención de la facilitadora pues el resumen requiere de analizar las ideas y en conjunto conlleva un proceso más complejo al consensuar ideas, es decir, ponerse de acuerdo en las ideas que consideran importantes para hacer el resumen del cuento.

Al respecto del acto comunicativo B5, los estudiantes continúan elaborando sus ideas para la redacción del resumen utilizando la supresión como estrategia de síntesis. Además aludiendo al acto B20, el facilitador y los estudiantes comparan diferentes perspectivas o alternativas y debaten y evalúan ideas. En este turno se muestra cómo la facilitadora busca que no se utilice "¡cuidado! gritó Pedro..." ya que no lo considera necesario en el resumen del cuento, por ello hace la pregunta: "¿Es importante poner que le dijo Pedro, ¡cuidado!?" buscando que los alumnos argumenten de alguna manera su posición de dejarlo en el resumen. Aunque puede resultar y observarse una forma de ponerse de acuerdo muy básico, es importante considerarlo, ya que es parte de un buen trabajo en equipo y este tipo de intervenciones de los estudiantes al debatir si poner o no una u otra idea, en este caso ¡cuidado! gritó Pedro es un

buen indicador de la escritura colaborativa en un equipo de niños de 8 y 9 años. Los alumnos intervienen con un "sí porque"... (turno 91), a lo que la facilitadora insiste con un ¿sí? cómo diciendo ¿seguros? a lo que en el turno 93 y 94 responde el equipo "si no el pajarito no se daría cuenta y ya estaría en su panzota del gato", "es que esto sirve para" (señala y continúa turno 96) para darnos cuenta que el gato se quería comer al pajarito y finalmente la facilitadora acepta la propuesta del equipo diciendo "muy bien, entonces pónganlo". Esta última intervención puede resultar significativa en dos sentidos, como aceptación del argumento y como palabras de felicitación a la intervención.

A lo largo de la discusión los estudiantes exploran y negocian ideas entre pares (B17). Y es considerado del turno 102 al 105 una pequeña secuencia de turnos donde se muestra cómo los 3 integrantes intercambian ideas y negocian cambiar o dejar la expresión del "hambriento gato lo vigilaba", considerando como una opción quitar el adjetivo "hambriento" y en otro caso quitar "mientras". La facilitadora sigue muy de cerca el proceso de escritura del equipo y en el turno 150 podemos ver observar cómo la facilitadora hace una pregunta que invita a los niños a continuar en la discusión sobre dejar o no el diálogo que entabla Pedro y el abuelo al advertirle que el lugar donde está es peligroso. La facilitadora propone una forma de cambiar el diálogo por diferentes palabras que den la misma idea (B4).

Finalmente, en el turno 153 E opina a partir de lo que la facilitadora les está preguntando o proponiendo, en cuestión de cambiar un diálogo por algunas palabras que sintetice y deje la idea principal. E dice u opina "se le podría quitar toda esta parte "y podría salir" y decir "en este lugar es peligroso y te podría salir un lobo"... La intención de E es ir sintetizando pero aún con la estrategia de supresión; esto es señalado como B11.

Para la dimensión de **apoyo "C"** se presenta una forma en la que la facilitadora busca recapitular lo que ha dicho el equipo acerca de lo que consideran más importante para elaborar el resumen y busca también confirmar si la información que han planteado coincide con la del párrafo que están analizando y no una idea general del cuento (C13). Asimismo, la facilitadora busca con su intervención encauzar (reducir el grado de libertad) para que los alumnos (C6), en este caso, reconsideren la acción "bañado felizmente", como tal, ya que no es importante mencionarla en el resumen. Explica que el escribir, que está en el estanque, implica necesariamente que está en el agua haciendo cualquier tipo de actividad y no es importante incluirlo. Es importante que la facilitadora vaya argumentando a los alumnos lo que está correcto y el porqué, para ir construyendo formas en conjunto para llegar a acuerdos con base en argumentos.

En los turnos 149 y 150 la facilitadora hace una pregunta tratando de buscar que los niños "descubran" o se den cuenta de que poner todo el diálogo implica "copiar" prácticamente lo

que viene en el cuento y no redactar la síntesis que se les está pidiendo que hagan. Busca preguntar dando un poco de información "¿ustedes creen que es importante "todo este diálogo?" (C10).

Y finalmente, en esta secuencia de turnos (159-163), la facilitadora pidió a los niños que expresen lo que ellos consideren como correcto y sobre todo que estén convencidos de lo que escriben (C3), es así como E y C expresan en los turnos "¿ahorita no lo podemos poner" "yo no lo quiero hacer (cambiar palabras) nada más le quiero quitar (refiriéndose a la supresión, estrategia que van dominando cada vez más)", turno 163 "yo quiero quitar comer".

En la dimensión "**D**" **acumulativa** tenemos un turno en donde la facilitadora hace preguntas que explora el nivel de comprensión de los alumnos. Son preguntas como: ¿sabemos de qué se trata? A ver, díganme rapidísimo de qué se trata; asimismo, en el turno 150 la facilitadora hace dos preguntas, la primera buscando inducir al equipo a cambiar el diálogo por algunas palabras y si estarían de acuerdo en hacerlo pero la segunda efectivamente busca explorar el nivel de comprensión de los alumnos (D3) en relación a la idea general del diálogo entre el abuelo y Pedro para, entonces si, partir de ahí para hacerles ver que si se puede cambiar el diálogo por algunas palabras. Y así va dando seguimiento la facilitadora y constante monitoreo al trabajo realizado por los alumnos para lograr el objetivo de la actividad (D11); en este caso, en el turno 57 busca que el equipo mencione las ideas principales de lo que han leído, ellos lo hacen con sus propias palabras y después la facilitadora pide que verifiquen, todos juntos, si esa es la idea principal que señala el párrafo que deben sintetizar.

Sobre la misma línea, la facilitadora hace preguntas que cambian el punto de vista de los alumnos a partir de su argumento en los turnos 61 y 62; en este caso busca que los alumnos se den cuenta que lo que habían considerado como importante, "bañando felizmente", no lo es tanto para hacer el resumen (D5).

Los alumnos siguen trabajando y elaborando ideas, más adelante del turno 65 al 85 los alumnos reformulan, elaboran o transforman información que proviene de otros integrantes del equipo (D20) ya que en la secuencia de turnos van elaborando los niños ideas sobre cómo ir redactando una pequeña parte del resumen. Es importante tomar en cuenta el proceso que van llevando los alumnos de 4to grado en relación al programa de Aprendiendo Juntos ya que es justo en este grado donde los niños van adquiriendo estrategias de resumen, específicamente la supresión, donde van "quitando" los elementos que no son importantes. Para el equipo resulta relevante ir eliminando pequeñas palabras, porque visualmente, en su texto, se va acortando el mismo. El papel del facilitador es esencial en este proceso de escritura colaborativa, ya que como vemos en este ejemplo, los niños fijan su atención en cosas que no pudieran tener tanta relevancia (como quitar o dejar en el texto un artículo "el"), sin embargo, si se da el andamiaje

adecuado para darle fluidez al diálogo es posible que poco a poco los niños vayan enfocando su atención a construir ideas, más que remitirse únicamente a una simple supresión, es decir, que pueda parafrasear lo que han leído y llegar al siguiente paso que es plasmar las ideas orales a un plano escrito.

Posteriormente en el turno 90, la facilitadora interviene diciendo que no tienen que preocuparse tanto por lo que van a suprimir y pone en juego la discusión de dejar o no ¡cuidado! en el resumen, a lo que los niños argumentan porqué dejar la idea, es así como entre la facilitadora y el equipo llegan a un consenso; y felicita con un "muy bien" incentivándolos a continuar con su trabajo de síntesis. Asimismo, en el turno 152 y 155 la facilitadora da una retroalimentación al equipo a partir de una serie de turnos donde se discute lo que es importante resumir, si se podría cambiar un diálogo por algunas palabras y así va dando andamiaje lo cual provoca una fluidez al diálogo y a la discusión. El equipo va escuchando y tomando la retroalimentación que hace la facilitadora sobre ello y los alumnos van dando pequeñas respuestas o ideas en los turnos 153 y 154 de qué creen que se le puede ir quitando. En el turno 153 E opina qué es lo que ella considera que se le puede quitar, C confirma la respuesta en el siguiente turno 154; y en el turno 155 la facilitadora sigue dando retroalimentación a partir de lo que los alumnos van comentando. BVE: "puede ser ¿sale?, hay que pensar que se pueden quitar aún más palabras". Continúa enfatizando que utilicen la estrategia de supresión para que quede más corto el resumen, eliminando palabras innecesarias. Esto corresponde a D18.

En los turnos 98 al 105, el equipo busca ir sintetizando su texto, leyendo y dando ideas en voz alta para que los demás compañeros escuchen y así construir de la mejor manera partes del resumen del cuento. Esto implica tomar acuerdos en las ideas que se dejarán plasmadas en el mismo. El acto comunicativo D19 nos señala que el estudiante integra o sintetiza ideas de otros. Asimismo, en el turno 153, E trata de ir sintetizando las ideas a partir de la retroalimentación que la facilitadora le ha dado al equipo acerca de quitar palabras para resumir aún más el cuento.

En el turno 149 corresponde a un D4 donde la facilitadora hace una pregunta abierta que invita a los niños a que piensen, en este caso, en si es importante dejar todo el diálogo en el resumen del cuento. Y en la dinámica del tomar acuerdos y construir ideas en conjunto en el turno 156, después de haber recibido la retroalimentación de la facilitadora sobre quitar más palabras en el resumen, C pregunta "¿podríamos quitar comer?" donde este estudiante hace la pregunta como intento de corroborar su comprensión (D7) ante la intervención de la facilitadora y E, en el siguiente turno, menciona pero tendríamos que poner otra (retomando lo que la facilitadora les había mencionado en el turno 150, "¿se podría cambiar ese diálogo por alguna otra palabra" refiriéndose E a escribir otra palabra ya que si se quita comer ya no tendría sentido la idea).

Por último, encontramos el acto comunicativo D10 que se ve reflejado en el turno 158 donde la facilitadora utiliza el reconocimiento para los estudiantes con una expresión de aprobación "exactamente", asimismo, en el turno 160, la facilitadora aprueba la pregunta de E "ahorita si ustedes lo saben, perfecto." Si lo quieren hacer, adelante. Es una forma motivante para continuar con el trabajo de resumir el cuento.

Y para la dimensión “E” **propositiva** encontramos que la facilitadora hace explícita la demanda o el propósito de la actividad (E3); en este caso, en el turno 57 la facilitadora continúa en interacción con el equipo dándole seguimiento a lo que en el turno 50 había preguntado al equipo en cuanto a qué es lo que habían leído y que con sus propias palabras lo expresaran; el siguiente propósito consistía en verificar si lo dicho estaba en el párrafo que correspondía resumir.

En el turno 61, la facilitadora analiza el problema, en este caso la facilitadora trata de inducir al equipo para que analicen si realmente es importante poner "bañando felizmente". Les explica que el decir estanque implica necesariamente que está en el agua y en forma de pregunta induce al equipo ¿es importante poner que se está bañando felizmente?, lo cual corresponde al acto comunicativo E7. De la misma manera, la facilitadora (turno 90) analiza un problema al que se enfrenta el equipo en cuestión de dejar “¡Cuidado!” y los niños argumentan que si es importante ya que es una forma de prevención para el pajarito. A lo que la facilitadora asiente y aprueba el argumento diciendo "muy bien, entonces pónganlo". Y en del turno 149 al 152 se muestra cómo la facilitadora, en este caso, con la intención de que el equipo resuma aún más el cuento, se enfoca a la parte del diálogo entre Pedro y su abuelo, cuando éste último, enfadado, le advirtió a Pedro que ese lugar donde caminaba era peligroso. La facilitadora va analizando el problema, de tal manera que desmenuza la situación para los alumnos donde lo importante es entender el sentido del diálogo, la advertencia que el abuelo le da a Pedro del lugar, inicia con "¿ustedes creen que es importante todo este diálogo?" ¿se podría cambiar ese diálogo por alguna otra pregunta?" y hace la pregunta más específica "¿qué es lo que le dijo el abuelo todo enojado?". Después hay una intervención de E tratando de dar respuesta a la demanda de la facilitadora y después continúa la facilitadora analizando el problema para los niños "le advirtió ¿no?, que tuviera cuidado y que puede haber un lobo..." Esta estrategia de la facilitadora de darle continuidad y ayudar a analizar el texto al equipo es de suma importancia ya que con el modelamiento y ejemplos claros de cómo suprimir y construir el texto es como el equipo, e individualmente, los alumnos van adquiriendo de alguna manera dichas estrategias para su propio estuche de herramientas dentro de la escritura colaborativa.

Bajo la misma línea los estudiantes analizan un problema (E8). Desde el turno 65 hay una serie de turnos que implica la lectura de lo que van resumiendo y a partir del turno 73 al 80 los niños analizan un problema del que F se percata y es saber porqué E incluyó o subrayó

“amigo”, a lo que E responde que eso no va sino que el artículo "el" sería la palabra que quitaría y aunque no es explícito el consenso, al parecer quedan todos de acuerdo cómo queda finalmente esa parte del resumen. Posteriormente se señala en un nuevo evento la misma estrategia (del 81-89) como continuidad de la tarea que están realizando, van analizando cómo irán resumiendo, qué dejan y qué quitan del texto.

Por último, en el turno 153 un estudiante propone una solución a la problemática que se enfrenta el equipo (E12). Después de que la facilitadora le pregunta al equipo si el diálogo que está en el cuento lo pueden parafrasear y así, escribir algunas palabras y no todo el diálogo, E propone una forma de sintetizar la información. Dentro de su nivel de comprensión va quitando ciertas palabras que considera que no son de mayor importancia para el resumen y va diciendo "se le podría quitar toda [esta parte "y podría salir " y decir "en este lugar es peligroso y te podría salir un lobo" " a lo que su compañero C confirma la respuesta en el siguiente turno. Acto seguido la facilitadora responde "puede ser, ¿sale? Hay que pensar que se pueden quitar aún más palabras"; a pesar de que la facilitadora busca que sigan sintetizando más un integrante del equipo intenta dar respuesta a la demanda y busca la manera de ir quitando esas palabras que le parecen innecesarias.

Situación Comunicativa: “Redacción de la versión final del resumen“

A continuación se presentan en una tabla los 18 eventos comunicativos que conforman esta sesión 7. Los eventos 8, 9 y 12 seleccionados y analizados son los que están marcados con negritas. En el caso del evento 8, los alumnos leen el resumen para que, de forma conjunta, corrijan el texto. En el evento 9, los alumnos discuten sobre la pertinencia de un párrafo y finalmente en el evento 12 el equipo lee en voz alta el resumen.

EVENTOS	TORNOS
1. Recapitulación de la sesión anterior	1-10
2. Revisión del resumen hecho la sesión anterior	11-23
3. Correcciones del resumen realizado	24-32
4. Se percata el equipo de un párrafo del resumen faltante y dan solución a ello	33-62
5. Leer en voz alta para revisar y suprimir el resumen	63-79
6. Corrección de formato	80-90
7. Corrección del texto a partir de lo subrayado en el cuento impreso con ayuda de la facilitadora	91-145
8. Lectura del resumen para corregirlo en conjunto	146-150
9. Discusión sobre si un párrafo está correctamente escrito o no	151-160
10. Discusión de un segmento del cuento	161-187
11. Corrección de un segmento del resumen (primeros párrafos)	188-205
12. Leer para revisar el resumen	206-239
13. Recapitulación de lo que se ha leído hasta el momento y análisis de lo resumido	240-263
14. Lectura y análisis del resumen (4to párrafo)	264-306
15. Lectura y revisión del 5to párrafo	307-337
16. Revisión y corrección del resumen de los párrafos 6, 7 y 8	338-372
17. Revisión de los últimos párrafos del cuento "Pedro y el lobo"	373-413
18. Discusión y selección en conjunto de las imágenes para el resumen	414-47

Tabla 6. Eventos comunicativos correspondientes a la sesión 7 del programa "Colorín, colorado este viaje ha comenzado".

Contexto específico: Los niños se encuentran en el salón de Aprendiendo Juntos donde deben terminar de pasar lo subrayado (lo que se había resumido hace varias sesiones) al formato digital. Ya habían empezado con este trabajo el 21 de abril. Los niños abren sus archivos.

La sesión inicia cuando la facilitadora les pregunta si recuerdan lo que habían subrayado y escrito en su resumen. Terminan de hacer su resumen y este segmento analizado, justo inicia, cuando se hace la revisión en conjunto (facilitadora y alumnos) del resumen hecho por el equipo.

		8. Lectura del resumen para corregirlo en conjunto	A	B	C	D	E
146	BVE:	ponle... (da las instrucciones para regresar lo que ya no estaba). Vamos a leerlo, ¿qué les parece si ahorita leemos todo el resumen para ver cómo quedó? Y [si hay un error lo decimos para arreglarlo, ¿sale?	A3		C1		E9
147	C:	[“había, había (queriendo comenzar a leer el resumen digital) un valiente niño, Pedro, salió a caminar al bosque”.					
148	BVE:	¿hasta ahí vamos bien?					

149	F:	[pero es que aquí dice ¿“había un valiente niño Pedro”? (señala lo que leyó en el monitor y hace una cara de duda).					
150	E:	[¿podemos cambiar ésta? (le señala algo en el texto a BVE).					
		Discutir si un párrafo está correctamente escrito o no					
151	BVE:	a ver vamos primero con lo de Fernando y luego con lo de Elisa. Fernando dice que había una vez [un valiente niño coma Pedro.	A6				E9
152	F:	[un valiente niño Pedro.					
153	E:	[es que es: “había una vez un valiente niño (le da la entonación correcta a la frase) <u>Pedro salió a caminar por el bosque</u> ”.					
154	C:	[coma “Pedro coma salió a caminar por el bosque”...					
155	BVE:	omitimos el “llamado Pedro” porque se entiende que se llama Pedro. “Había una vez un valiente niño coma Fernando...”, sabemos que te llamas Fernando, no necesitamos “él se llama”		B8			
156	C:	aquí hay dos comas.					
157	BVE:	ajá, ¿está bien usar las dos comas?					D9
158	F:	Si					
159	BVE:	al principio nos estamos refiriendo a esta persona.		B6			D8
160	E:	aquí... dice (Señala el texto)					
		12. Leer para revisar el resumen					
		Este evento inicia con la lectura del 1er y 2do párrafo que se ha resumido del cuento "Pedro y el Lobo" como última revisión detallada del resumen elaborado por el equipo.					
206	BVE:	ahora vamos a revisarlo, ¿les parece?					
207		Los tres: si.					
208	BVE:	OK, cada quien va a leer un párrafo ¿Va?. Empezamos por allá con Claudia.					E9
209	C:	“Había un niño, Pedro. Había, un valiente niño, Pedro, salió a caminar al bosque.”					
210	BVE:	¿hasta ahí vamos bien?	A3				D3
211		Los tres: ¡¡Si!					
212	BVE:	[Siii					
213	C:	Te toca (dirigiéndose a Fernando)					
214	F:	¡No! Tu eres la que lee					
215	C:	[Ya no (señalándose y negando con la cabeza)					
216	BVE:	[No, ahora tú Fernando, vamos uno cada quién.	A6				

217	F:	Ah, va (<i>se prepara para leer</i>)				
218	E:	¿tiene que decir que salió [a caminar?				
219	F:	[“mientras				
220	BVE:	¿es importante decir que salió a caminar?			C15	D3
221	E:	Puede ser “salió al bosque”.				
222	BVE:	si. ¿Qué opinan ustedes allá? (le pregunta a Claudia y a Fernando). E dice, es importante poner que "salió a caminar" o sólo con decir "salió al bosque"		B27	C3	D5
223	F:	salió al bosque.				
224	C:	salió...				
225	BVE:	da lo mismo, ¿no? Salió al bosque, nada más que *** (señalando en la pantalla y se ve como corrigen la palabra. Fernando aprieta botones en el teclado. Clarita se cruza y usa el mouse en conjunto con Elisa)			C15	
226	BVE:	Ok. Muy bien. Párrafo 2 Fernando.	A3			D10
227	C:	¿lo podemos encoger? (<i>refiriéndose a cuestiones de formato y diseño</i>).				
228	BVE:	¿cómo lo quieres encoger?			C3	
229	C:	De tamaño, cuando terminemos				
230	BVE:	¡Ah! Claro (<i>Hay un salto en el video y no se ve bien que pasa por unos segundos</i>)		B10		D10
231	C:	Ahora si está chiquito (<i>señalando el texto en el monitor</i>) Es que quiero que quepan [los dos párrafos ***				
232	BVE:	[Los dos... Si, ahorita lo arreglamos ¿Fernando?	A6			
233	F:	¡Ah! Yo. “Mientras caminaba vio un estanque, a un pajarito y a un pato. Un sonido trabajó...”				
234	BVE:	atrajo				
235	F:	atrajo la atención de Pedro. Era un gato que se cargaba...				
236	BVE:	¿Qué se qué?		B23		
237	F:	acercaba al pajarito [para comérselo... ¡Cuidado! – Gritó Pedro. El pajarito voló a un árbol, (<i>se voltea a ver con Claudia y amos se ríen</i>) el gato y lo vigilaba...”				
238	C:	[“para comérselo ¡Cuidado! – Gritó Pedro. El pajarito voló a un árbol...”				
239	E:	“el pajarito voló al árbol” (se queda pensativa)				

Resumen final del cuento “Pedro y el lobo” de la triada en 4to grado

Diferencia de número de palabras, 1367 (texto original) – 1137 (resumen final de triada) = 230 palabras.

Pedro y el lobo

Pedro y el lobo



Párrafo 1

Había un valiente niño, Pedro, salió al bosque.

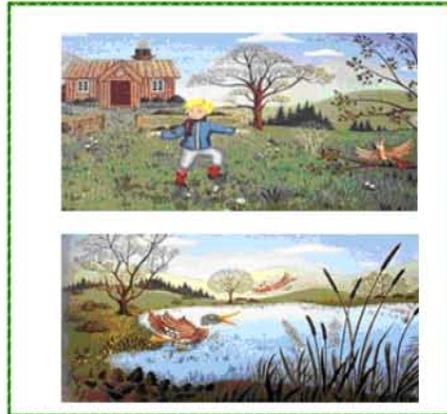
Párrafo 2

Mientras caminaba vio un estanque, a un pajarito y a un pato. Un sonido atrajo la atención de Pedro. Era un gato que se acercaba al pajarito para comérselo...

¡Cuidado! – Gritó Pedro. El pajarito voló a un árbol, el gato lo vigilaba...

Párrafo 3

En ese momento, apareció el abuelo de Pedro y dijo: ¡Este lugar es peligroso! ¡Podría salir un lobo!



Pedro y el lobo

Pedro y el lobo



Párrafo 4

Los niños como yo no tenemos miedo de nada. –Contestó Pedro pero el abuelo se lo llevó a la casa. Cuando Pedro se fue, un lobo salió del bosque. Al verlo, el gato subió a un árbol, pero el pato siguió nadando.

Párrafo 5

El lobo, al ver al pato se acercó, y se lo tragó! Pedro, observaba todo desde la casa, se decidió a atrapar al lobo. Tomó una cuerda, trepó un árbol, cuando estuvo arriba, bajó la cuerda y enganchó la cola.

Párrafo 6

En ese momento unos cazadores, venían siguiendo las huellas del lobo, salieron del bosque... ¡No disparen! – Gritó Pedro – ¡Atrapé al lobo! Ayúdenme a llevárselo. Los cazadores aceptaron y de inmediato acompañaron al niño. Pedro se sintió feliz, pues además de haber salvado a sus amigos, atrapó al lobo.



Análisis global del segmento anterior

La dimensión **A** denominada “colectiva” inicia con ejemplos del acto comunicativo A3 de los turnos 146 al 150 el cual señala cómo la facilitadora involucra a los estudiantes para que participen en una actividad colectiva, en este caso, en hacer la lectura del resumen que han

hecho y "entre todos" ir revisando si ya quedó o si hay algún error e indicarlo y arreglarlo. De la misma manera, en la secuencia de turnos del 206 al 222 la facilitadora hace preguntas al equipo involucrando a todos los integrantes en la actividad en conjunto. Hace preguntas como: vamos a revisarlo ¿les parece?, ¿hasta ahí vamos bien? ¿Qué opinan ustedes allá? (refiriéndose a 2 niños del equipo que se encuentran del otro lado de la facilitadora), todos estos intentos de involucrar a los niños en la actividad es de suma importancia en la escritura colaborativa ya que la atención va enfocada a la actividad y es así como todos proponen, opinan, discuten y llegan a los acuerdos necesarios para terminar el resumen, producto de la actividad que se les solicitó.

Asimismo, en el turno 151 muestra un ejemplo del acto comunicativo A6, dado que la facilitadora asigna los turnos a los estudiantes para darle espacio a cada uno de los comentarios, preguntas y dudas que surgen en la revisión conjunta del resumen realizado por el equipo. De la misma manera, en el turno 216 muestra cómo la facilitadora le recuerda a F que es su turno para leer pues cada uno leería una parte, diciéndole "No, ahora tú F, vamos uno cada quien". Ésta es una forma de distribuir los turnos y corresponde al acto comunicativo A6. En el turno 232 enfatiza el turno de F.

Para la dimensión "**B**" **recíproca** encontramos el turno 155 el cual nos muestra una forma de la facilitadora para explicar que no es necesario escribir o referirse al "llamado Pedro" ya que se sabe que se refieren a un niño, no se necesita "él se llama". Va dando ejemplos a la vez de palabras que pudieran omitirse. Esto se convierte en una explicación para el equipo en la estrategia de supresión. En los turnos siguientes, la facilitadora (157) hace una pregunta sobre un detalle ortográfico; ella pregunta "¿está bien usar las dos comas?" buscando una explicación del equipo (B6) lo que F responde "sí"; no da mayor explicación pero lo señala en el texto (turno 160), lo cual muestra que lo han tomado en cuenta y lo confirma señalando en el turno 160 "aquí... dice". Y la facilitadora confirma la respuesta diciendo "al principio nos estamos refiriendo a esta persona", ya que entre comas se puede señalar al personaje que se refiere, en este caso, el cuento.

Posteriormente, en la secuencia de turnos del 218 al 225 se muestra una forma de que en conjunto, facilitadora e integrantes del equipo, platicuen y opinen para acordar una idea (B27). En este caso, E pregunta ¿tiene que decir que salió a caminar? Y la facilitadora pregunta al equipo qué opinan al respecto, a lo que E responde "puede ser "salió al bosque" y la facilitadora confirma la respuesta con un "sí". Sin embargo, les sigue preguntando al resto del equipo pues E ha sido quien ha respondido a la pregunta únicamente y los otros 2 no han hecho intervención, a los cuales se dirige específicamente "¿qué opinan ustedes allá?" dándoles la palabra, y ellos confirman la respuesta, F: "salió al bosque" y C se queda en "salió". Cabe aclarar que todos los integrantes del equipo están involucrados en la actividad, pues saben de qué se

está hablando, simplemente la facilitadora busca que expresen oralmente su punto de vista para dejar la idea que entre todos (incluyendo a la facilitadora) han discutido y consensuado.

En el turno 227, los estudiantes preguntan por la opinión de sus compañeros o del facilitadora (B10), en este caso, un alumno pregunta si pueden "encoger" el texto, es decir, "hacer más pequeño", refiriéndose a cuestiones de formato. La facilitadora pregunta "¿cómo lo quieres encoger?" ya que, al parecer, no entiende a qué se refiere y C contesta que de "tamaño", ya cuando hayan terminado. La facilitadora asiente "¡Ah claro!" y les enseña la forma de hacerlo. C al final confirma "ahora si está chiquito. Es que quiero que quepan los dos párrafos". En este caso, no fue una aclaración de contenido como tal, pero se empiezan a dar cuenta también de la presentación que tiene su trabajo; el resumen que van haciendo también lleva ciertas características y quieren ir afinando esos pequeños detalles que pudieran no tener importancia pero van siendo detalles importantes para ellos para entregar un trabajo bien hecho y cuidan hasta el mínimo detalle; lo cual habla de un equipo observador y comprometido con las tareas que se les asignan.

Por último, en el turno 236, (B23) la facilitadora promueve la expresión de diferentes posibilidades de lo que se ha dicho, busca en este caso, corregir en forma de pregunta algo que no se ha dicho correctamente, mostrando interés en la actividad escuchando lo que lee F; es pertinente que se haga este tipo de intervenciones por parte de los profesores o facilitadores, ya sea en cuestión de lectura en voz alta así como para verificar la comprensión de lo que se está leyendo.

En la dimensión **C** "**de apoyo**" encontramos el turno 146 donde la facilitadora promueve que vayan leyendo juntos lo que llevan del resumen y "señalen" si hay algún error. La forma en que busca esto a lo que se refiere el acto comunicativo C1, ya que la facilitadora promueve que expresen sus ideas libremente, si creen que algo no está correcto o que quieren cambiar pueden decirlo libremente y se tomará en cuenta; se podrá discutir y, entre todos, llegar a un acuerdo.

Después en la secuencia del turno 153 al 160, la facilitadora promueve con andamiaje la comprensión del detalle de las palabras entre comas en un texto, busca la apropiación de ese conocimiento. El acto comunicativo C13 describe precisamente que el maestro recapitula y revisa el aprendizaje con los alumnos y es en este ejemplo donde observamos que al hacer la revisión del párrafo ya escrito menciona, en este caso en la redacción de ese primer párrafo, específicamente, el uso de las comas entre "Pedro", y cómo "el niño llamado" o "él se llama" no es necesario porque está sobreentendido el nombre. Estos detalles son utilizados para confirmar y dejar afianzado el conocimiento de este detalle ortográfico en redacciones posteriores.

Posteriormente se encuentra la secuencia de turnos del 218 al 226 que se refiere justamente a cómo la facilitadora delega la responsabilidad al equipo para que resuelva con la pregunta que le hacen en el turno 218 ¿tiene que decir que salió a caminar?, a lo que la facilitadora, en el turno 220 se los da a discusión del equipo "¿es importante decir que salió a caminar?" y es así como van dando ideas y finalmente, en el turno 226 la facilitadora cierra esta intervención reconociéndoles su respuesta "Ok, muy bien", esto es señalado en el acto comunicativo C15 donde la facilitadora involucra a los estudiantes para resolver un problema por sí solos como equipo.

Y por último se señala un ejemplo del acto comunicativo C3 en donde la facilitadora busca, en el turno 222, que los estudiantes expresen sus ideas preguntándoles a C y F qué opinan sobre poner "salió a caminar" o sólo "salió al bosque" como dice E. Es importante que todos los integrantes del equipo participen expresando lo que consideran para llegar a un consenso en las ideas. Asimismo, en el turno 228 pregunta ¿cómo lo quieres encoger? Ya que no entiende a qué se refiere y se convierte en un detalle que C quiere acomodar en su texto en cuanto al formato. Al preguntarle a C le da apertura al interés que tiene de cambiarle el formato para que los dos párrafos quepan como lo menciona en el turno 231.

Para la dimensión “**D**” **acumulativa** tenemos en el turno 157 que la facilitadora da una retroalimentación elaborada a partir de la respuesta de los alumnos (D9), en este caso, a partir de la explicación que se da de las palabras que van entre comas "ajá, ¿está bien usar las dos comas?" Por otro lado, en el turno 159 corresponde al acto comunicativo D8, siendo que la facilitadora provee retroalimentación informativa en donde los alumnos pueden confirmar el conocimiento del uso de las comas en un texto, en este caso, en la actividad de hacer un resumen del cuento Pedro y el Lobo.

También se encuentran diversos turnos, los cuales señalan cómo la facilitadora hace preguntas donde explora los niveles de comprensión de los alumnos, éstos se señalan en el turno 210, "¿hasta ahí vamos bien?", donde con ello va asegurando que los niños vayan analizando lo redactado y comprendido lo que van leyendo. Asimismo, en el turno 220, la facilitadora hace una pregunta que explora la comprensión de lo que están leyendo ¿es importante decir que salió a caminar?

Posteriormente en el turno 222 se señala el acto comunicativo D5, ya que la facilitadora hace preguntas donde los estudiantes pueden analizar mejor lo ya redactado y cambiar lo que ya han asumido como correcto. En este caso interviene diciendo ¿qué opinan allá? Poner que "salió a caminar" o sólo con decir "salió al bosque", los niños opinan y en el turno 225 confirma la respuesta la facilitadora dejando únicamente "salió al bosque" pues no era necesario mencionar

que salió a caminar y explicando que daba lo mismo dejar uno u otro; finalmente lo corrigen quitando "salió a caminar".

Y por último señalamos el acto comunicativo D10, en el turno 226 en donde la facilitadora reconoce el esfuerzo del equipo y, en este caso, lo hace diciendo "Ok. Muy bien". De la misma manera, en el turno 230 la facilitadora accede y reconoce, en este caso, la propuesta del cambio de formato para que quepan 2 párrafos donde lo indica C. Esto es meramente cuestión de diseño y que estéticamente se vea como el equipo le gusta.

Para la dimensión “E” **propositiva** se encuentran turnos que señalan el acto comunicativo E9, donde la facilitadora propone cursos de acción para solucionar un problema. En el turno 146 propone leer el resumen elaborado y revisar, entre todos, si hay algún error para corregir; después en el turno 151 la facilitadora va proponiendo que primero se analice lo que F pregunta y luego lo de E. Y por último, en el turno 208 se muestra cómo la facilitadora asigna esos espacios y tiempos donde cada integrante participa en conjunto para ir leyendo y analizando lo redactado.

5.2 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS EVENTOS COMUNICATIVOS DE 6° GRADO

En el caso de 6to grado, se implementó el Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos (CREA) y, a lo largo del programa, desarrollan una investigación que reportan en un artículo de divulgación y presentan en una conferencia multimedia. Este programa tuvo como objetivos fortalecer habilidades cognoscitivas y psicolingüísticas con la intención de que los alumnos fueran capaces de escribir textos coherentes, es decir con una estructura determinada, una secuencia lógica y que respondan a una situación comunicativa particular.

En primera instancia, el programa fue encaminado, las primeras sesiones, a la enseñanza de las herramientas para un buen trabajo colaborativo entre los pares de la triada, y las sesiones posteriores fueron encaminadas a la implementación del programa para terminar con la elaboración el artículo de divulgación para publicarlo en una revista científica y exponer los hallazgos más importantes en una conferencia multimedia.

El programa CREA se basa en el círculo del conocimiento (que más adelante se presenta). Las fases que lo conforman son: la elección del tema, búsqueda y selección de la información, resumen de la información, organización de la información, integración de la

información para el artículo, revisión y corrección de la información y la creación de la conferencia.

Sin embargo, las etapas o fases intermedias son recursivas, de tal forma que los alumnos pueden regresar a cualquiera en el momento que crean pertinente. A continuación se presenta el círculo del conocimiento.



Círculo del conocimiento

Situaciones comunicativas de 6to

En el caso de 6° grado se seleccionaron dos sesiones o situaciones comunicativas, y de cada una de éstas algunos eventos. Primero se analizará la situación de “elaboración de un mapa mental”. Esta sesión corresponde a la tercera sesión del programa CREA, el cual fue trabajado dentro de las fases “búsqueda y selección de la información” y “resumen de la información”, ya que estuvieron revisando y seleccionando, de diversas fuentes, información para elegir su tema “El SIDA”, posteriormente se dedicaron a elaborar su mapa mental, el cual ayudó a organizar la información en subtemas.

Es aquí donde la facilitadora hizo uso de diversas habilidades y estrategias de enseñanza dialógica para lograr que la triada elaborara, de la mejor manera, su mapa mental. Asimismo, promoviendo en los alumnos la colaboración, la construcción conjunta, solución de problemas y la argumentación que diera sustento a sus puntos de vista para elegir los subtemas de su investigación; siempre dando énfasis en los pasos del proceso de cualquier investigación.

Como parte de la investigación de su tema, se dieron a la tarea de buscar en casa imágenes que se relacionaban con su tema y a partir de las cuales les gustaría obtener información. Esta triada inició trabajando su mapa mental con información sobre “El SIDA” y también con las ideas que iban surgiendo a partir de las imágenes que encontraron.

A continuación se presentan, en una tabla, los 29 eventos comunicativos definidos en esta situación comunicativa “Elaboración de un mapa mental”. Como anteriormente se ha mencionado, se eligieron los eventos de mayor interacción entre profesor/a – alumnos en la actividad de la elaboración del mapa mental (escritura colaborativa), para ser analizados de acuerdo al instrumento “Analytical system for characterizing dialogic teaching-and-learning in the classroom”. Los eventos comunicativos seleccionados fueron: 17, 18, 20 y 21 los cuales están marcados en negritas en la tabla. Con la intención de conservar la dinámica de los diálogos, el análisis se realizó de forma integrada, por un lado con los eventos 17 y 18, y por otro con los eventos 20 y 21.

EVENTOS	TURNOS
1. Revisión breve del contenido de los archivos “imágenes y mapa mental”	1 al 6
2. Edición del título “el sida”	7 al 22
3. Elección de la imagen para ilustrar el subtema “cómo se trasmite el sida”	23 al 67
4. Discusión con base en una imagen, las creencias acerca del contagio del sida	68 al 77
5. Edición del cuadro de texto para escribir “el pensamiento sobre el sida”	78 al 106
6. Edición de la imagen del subtema “el pensamiento sobre el sida”	107 al 122
7. Síntesis del título del subtema “cómo se previene el sida”	123 al 148
8. Discusión acerca de las formas de prevención del sida	149 al 178
9. Discusión acerca del uso del condón a partir de la imagen “prevenir el sida esta en tus manos”	179 al 190
10. Selección del subtema “sida en el mundo” a partir de la imagen “personas que viven con sida en el mundo”	191 al 211
11. Edición de la imagen “sida en el mundo”	212 al 219
12. Construcción del significado de una imagen las “píldoras”	220 al 240
13. Discusión la elección de un subtema “el sida en el mundo”	241 al 252
14. Edición de la imagen del “sida en el mundo”	253 al 261
15. Decisión de la imagen para ilustrar el subtema “tratamiento”	262 al 280
16. Discusión de la inclusión de un subtema a partir de la imagen “símbolo del sida”	281 al 307
17. Construcción del significado y contenido de una imagen “el virus del sida”	308 al 339
18. Discusión del contenido y la nominación del subtema “pacientes con sida”	340 al 361
19. Evaluación del contenido del mapa mental para determinar si se incluyen más subtemas	362 al 400
20. Discusión acerca de la congruencia entre la imagen “virus del sida” y el subtema “paciente con sida”	401 al 442
21. Inclusión del subtema “el paciente con sida”	443 al 461
22. Importancia de la revisión y lectura del mapa mental	462 al 492
23. Explicar el mapa mental “pensamientos sobre el sida”	493 al 512
24. Explicar el mapa mental “cómo se trasmite el sida”	513 al 529
25. Explicar el mapa mental “prevención”	530 al 549
26. Explicar el mapa mental “el sida en el mundo y tratamiento”	550 al 568
27. Explicar el mapa mental “el virus y el paciente con sida”	569 al 574
28. Corregir un error ortográfico	575 al 584
29. Reflexión acerca del uso del mapa mental	585 al 588

Tabla 7. Eventos comunicativos correspondientes a la sesión 3 del programa CREA

Este análisis consistirá en describir las dimensiones dando ejemplos claros de una serie de turnos dentro de un diálogo entre profesora/alumnos en una actividad de escritura colaborativa. Se podrán definir estilos de interacción entre profesor/a – alumnos principalmente, así como entre pares en menor proporción.

Situación comunicativa: Elaboración de mapa mental.

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 alumnos habían estado eligiendo los subtemas para su investigación a partir de la información de su interés y de las imágenes que buscaron de tarea. Acababan de hacer una breve revisión de los subtemas, que hasta el momento llevaban y debían seguir analizando la información (texto e imágenes) para ver si les interesaba algún otro. Este turno inicia con una pregunta, donde Rodrigo solicita información acerca del significado que tiene una de las imágenes.

17. CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO Y CONTENIDO DE UNA IMAGEN “EL VIRUS DEL SIDA”		IRF	A	B	C	D	E	
308	R: ¿Esto qué es? (<i>señala una de las imágenes</i>) 	I				D7		
309	X: A ver, ¿qué se les ocurre?	R/I	A4	B4	C15	D4		
310	R: Este, sida en el cuerpo (<i>volteando a ver a X</i>)	R						
311	X: Ajá ¿el sida [qué es?	F/I				C12		
312	R: [Son como	R			B5			
313	E: [El sida ¿no?	R						
314	K: [¿Células? (<i>dejando un momento de ver la pantalla y volteando a ver a X</i>)	R						
315	X: Por ejemplo, ajá	F					D10	
316	K: Células	R						
317	X: Esto [esto, es (<i>se refiere a la imagen del virus que señala</i>)	R						
318	R: [¿Entonces cómo sería?	I						
319	K: ¿Tipos de células?	R/I		B11			E12	
320	X: Esto es el virus del sida (<i>señalando la imagen</i>), [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 solo una idea. O sea lo... si a ustedes les parece interesante. Sino, pueden buscar otro subtema	R		B23	C12		E9	
321	R: [células del sida [Células del sida	R						

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.. fíjense ahorita se los enseño (se dirige al librero)	R					
324	R:	Si lo he visto pero no me acuerdo (ve a X)	R					
325	X:	<i>(No encuentra el libro que buscaba)</i> 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 puede ser otro subtema o busquen otro que	F/I		B23	C12	D8	E9
326	E:	[qué órganos afecta	R					
327	R:	O, el sida, no <i>(comienza a hacer una propuesta de subtema pero se arrepiente)</i>	F/I					
328	E:	El virus ¿no? <i>(proponiendo)</i>	R					
329	R:	El virus, del sida	R					
330	X:	¿Y ahí a ver, qué, como qué buscarían? (refiriéndose al virus del sida)	R/I		B4	C3	D4	
331	E:	Cómo, cómo es [que órganos afecta	R					
332	R:	[qué es, cómo es, de qué color es, en dónde nos afecta en la parte del cuerpo	R					
333	K:	[Características	R					
334	E:	[Afecta casi todo	R					
335	R:	Características	R					
336	X:	¿Características de quién?	R/I		B4	C6		
337	R:	Del sida	R					
338	K:	Del sida... no, sobre las células del sida	R					

18. DISCUSIÓN DEL CONTENIDO Y LA NOMINACIÓN DEL SUBTEMA “PACIENTES CON SIDA”								
339	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...	F/I			C6		E7
340	X:	¿los pacientes que tienen sida, qué les pasa?			B4	C12		
341	R:	Se mueren	R					
342	X:	Pero antes de que se mueran...? (en tono de pregunta)	F			C12/ C6		
343	E:	Empiezan, como que se van poniendo amarillos ¿no? <i>(ilustra con su cuerpo)</i>	R/I	A4				
344	K:	Blancos	R		B5			
345	R:	Chiquitos	R					
346	X:	¿Cómo podemos denominarle a todo eso?	F/I		B4	C12		
347	R:	Muerte del sida	R					
348	E:	No	F		B5			
349	K:	Características físicas <i>(Volteando a ver a X)</i>	R					
350	X:	¿De quién?	F/I		B4	C6	D5	
351	R:	Del sida	R					

352	X:	¿Del sida?	F/I				
353	R:	[No	R				
354	K:	[Deeeeeel..... [De la enfermedad del sida ¿no? (Asiente mirando a X y luego voltea para escribir en la computadora)	R/I				
355	R:	[Es que yo con mi sida	R				
356	K:	Caracteris ¿si? (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				
357	X:	Puede ser pero no sé diles a tus compañeros	F	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? (La facilitadora le pregunta a R. K escribe en el mapa)	F/I		C1		
362	R:	Si, está bien (K escribe)	R				



Análisis global del segmento anterior.

La dimensión **A** denominada “**colectiva**” (collective) se refiere a que profesores (o facilitadores) y alumnos resuelven problemas juntos, plantean tareas de aprendizaje y participan como una comunidad de aprendizaje. Profesores (o alumnos) organizan varias formas de participación, incluidas la planeación y organización de actividades, así como la asignación y adquisición de turnos. Y es así como ambos eventos comunicativos (17 y 18) presentan el acto comunicativo A4, donde observamos que la facilitadora hace una serie de preguntas abiertas solicitando a los alumnos información sobre lo que se va generando, a partir de la imagen que están observando: (R: ¿Esto qué es?, X: A ver, ¿qué se les ocurre?, Ajá ¿el sida qué es?), es una estrategia de la facilitadora para extender el tema, invitando a los alumnos a elaborar información y llegar a una comprensión compartida. Otra forma de dar cuenta del A4 es que la facilitadora proporciona

ideas para dar más opciones y mantener la intención de extender sobre el mismo tema [otra idea que pueden tener es hablar de cosas que tengan que ver con el virus [qué tienen, tienen impacto en las células.... En el segmento 18, desde el turno 339 al 362 va siguiendo la misma línea, haciendo preguntas sobre lo que se va generando con la intención de que quede clara la información para escribir el mejor subtema.

La dimensión **B** denominada “**recíproca**” (reciprocal) da cuenta del intercambio, las formas de compartir ideas, de escucharse unos a otros considerando diferentes puntos de vista e hipótesis, se busca hacer un razonamiento en conjunto para la comprensión común. Esta dimensión toma en cuenta las reglas planteadas y utilizadas durante las discusiones; la tarea del profesor o facilitador es muy importante ya que es el que media y alienta la participación de los alumnos, así como los diálogos entre pares, es decir, alumno-alumno.

En los eventos comunicativos presentados (17 y 18) observamos 2 turnos en los que se muestra la invitación de la facilitadora a los alumnos para la expansión de algo dicho previamente por ellos mismos (R: ¿Esto qué es? Refiriéndose a la imagen del virus) y la facilitadora dirige con ciertas preguntas invitando a los alumnos a generar ideas propias respondiendo a preguntas de “qué”, “dónde”, “cómo” (309, X: A ver, ¿qué se les ocurre? y 311, Ajá ¿el sida [¿qué es?). En este caso, los alumnos van generando ideas que da estructura a las respuestas de las preguntas de la facilitadora (312: [Son como..., 313: [El sida ¿no?... 314: [¿Células?). En esta misma línea encontramos otros segmentos apoyando este acto comunicativo B4 y B5 donde se sigue utilizando la pregunta abierta de “qué” “como qué” y “quién” (330: X: ¿Y ahí a ver, qué, cómo que buscarían?, ¿características de quién?) a lo que van respondiendo con ideas que les van surgiendo a partir de dicha interrogación, se promueve que den ideas completas y que esto ayude a estructurar el subtema que pretenden escribir (331 E: Cómo, cómo es [que órganos afecta; 332 R: [qué es, cómo es, de qué color es, en dónde nos afecta en la parte del cuerpo; 333 K: [Características; 334 E: [Afecta casi todo, y 335 R: Características).

En el evento comunicativo 18, observamos de la misma manera, que la facilitadora en los turnos 339, 340, 350 y 359 sigue la línea de expansión a partir de lo que los alumnos vienen hilando en el diálogo, utilizando preguntas como ¿y específicamente?, ¿qué les pasa?, Pero... ¿antes de que se mueran? ¿de quién? ¿del enfermo de qué?.

El turno 346 puede estar denominado o ubicado como un tipo de B4, en el aspecto de que la facilitadora trata de llegar a la generalización como estrategia para promover que el equipo aterrice las ideas y llegue a una solución en conjunto; sin embargo se deja a discusión de los expertos para delimitar este acto comunicativo y si este turno tiene cabida en él.

Se encuentran también una serie de turnos clasificados en B5, lo cual indica que hay un seguimiento del equipo a la demanda de la actividad y del andamiaje de la facilitadora, recordando que B5 es la elaboración de ideas por parte de los alumnos, estos turnos corresponden a 343-345, 347-349.

De la misma dimensión se derivan ejemplos del acto comunicativo B11 (turno 319 K: ¿tipos de células?) el cual muestra cómo los alumnos proveen opiniones en respuesta a los pares o a las elicitaciones del profesor, en este caso, desde turnos anteriores la facilitadora va haciendo preguntas y dando pistas las cuales llevan a los alumnos a opinar sobre el tema. Esta dimensión se enfoca a promover la participación de los alumnos, de invitarlos a entablar un diálogo donde ellos mismos den respuesta a las interrogantes, donde se intercambien y negocien ideas y significados; es así como los turnos 320 y 325 caen en el acto comunicativo B23. Es en este acto comunicativo donde la facilitadora da una serie de sugerencias elaboradas, tiene la intención de dar diferentes opciones para que los alumnos vean la gama de posibilidades y vayan pensando qué pueden incluir construyendo su propia idea pero con base en una opinión del adulto, la cual de antemano los alumnos toman como correcta.

Y por último presentamos el turno 357 correspondiéndole el acto comunicativo B28, claro ejemplo del cómo la facilitadora ayuda al equipo a que platique entre sí para llegar al acuerdo común de dejar o no “características del enfermo de sida” como una buena opción de subtema para el mapa mental.

La dimensión **C** denominada “**de apoyo**” (supportive) señala que el profesor (facilitador) y alumno crean un ambiente positivo, en el cual se expresan ideas libremente, hay un andamiaje en el diálogo por parte del profesor o facilitador que busca la apropiación de conocimientos y habilidades. Se hace uso de estrategias que promueven la comprensión y el aprendizaje a través del moldeamiento (modeling), participación guiada, investigación dialógica (dialogic enquiry), ayuda al descubrimiento (aided discovery).

Así encontramos cómo la facilitadora involucra a los alumnos a que resuelvan el problema por ellos mismos, y es así como da inicio la facilitadora en el turno 309 (X: A ver, ¿qué se les ocurre?), que corresponde a C15, no da la información sino que busca la forma de que intenten, entre ellos, llegar a una respuesta, dándoles la responsabilidad de que continúen. Asimismo, el acto comunicativo C12, nos presenta que la facilitadora utiliza claves o pistas para estimular o animar a los estudiantes a descubrir nuevos conocimientos o formas de resolver problemas y es así como el turno 311 (X: Ajá ¿el sida [qué es?]) nos muestra un ejemplo de ello, ya que con una breve pregunta, dando la palabra clave “el sida” y a continuación el invitar con la pregunta ¿qué es? Es dar una breve pista y enseguida invitar a que continúen, que indaguen sobre esta idea. Otros ejemplos son el turno 320 y 325, donde se invita a los alumnos a seguir

en la idea pero con más posibilidades, propuestas que la facilitadora da para que piensen y construyan el título de un nuevo subtema. Se entendería como un proceso de explicación en dónde la facilitadora incluye pistas, para que los alumnos continúen la tarea de encontrar un buen subtema.

En el segmento 18, se encuentran de la misma manera, actos comunicativos correspondientes a C12, tales como, turnos 340, 346 y probablemente 342 (X: ¿los pacientes que tienen sida, qué les pasa?, ¿Cómo podemos denominarle a todo eso? y X: Pero antes de que se mueran...? (en tono de pregunta)) donde la facilitadora usa claves, a través de preguntas con la intención de animar al equipo para continuar en la solución del problema, para descubrir formas de llegar al subtema “pacientes con sida”. En el turno 342, se menciona que “probablemente” pueda tener cabida en dicho acto comunicativo C12, ya que, aún no siendo una pregunta (como los anteriores ejemplos) como pareciera que la facilitadora hace uso de, para dar pistas a los alumnos, es una invitación, una parte de la afirmación a la que se quiere llegar. Este es un claro ejemplo del cómo una afirmación, oración o enunciado tiene significado a partir de la intención con la que se diga; en este caso, se puede leer o interpretar de manera de completar la oración para llegar a la respuesta que desea la facilitadora que den, y por otro lado, tal vez se pueda observar a modo de pregunta, depende del punto de vista del investigador y del contexto en el que se esté dando el diálogo (estilo del facilitador, intención, demanda o tarea, equipo, etc).

También encontramos un ejemplo de C3 (X: ¿Y ahí a ver, qué, como qué buscarían? (refiriéndose al virus del sida)) donde la facilitadora busca darle agencia a los niños, partir de sus intereses para llegar a un subtema adecuado. En este sentido, cuando la tarea para el equipo es encontrar un subtema para el mapa mental resulta muy adecuado, por parte del facilitador, hacer uso de la estrategia de reducción del grado de libertad en el tema. Ésta ayuda a concentrar a los alumnos en la idea principal de la actividad, y es así como preguntas específicas ayudan a que esto se de, tal como lo indica el turno 336 (X: ¿Características de quién?). El acto comunicativo que señala esta estrategia es C6.

En el evento comunicativo 18 se muestran más ejemplos sobre ésta reducción de libertad en el tema, turnos como: 339 (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...), 352 (X: ¿De quién?) y 359 (X: ¿Del enfermo de qué?). En el caso del turno 342 (C12, C6) X: Pero antes de que se mueran...? (en tono de pregunta), se puede entender, también como una forma de seguir bajo la misma línea, en el tema que se está llevando, con andamiaje seguro, hacia el subtema “pacientes con sida”. Se deja a criterio de expertos, cuando se fundamente mejor este acto comunicativo descrito en el instrumento.

Y finalmente encontramos un C1 en el turno 361 (X: puede ser ¿te parece?) (La facilitadora le pregunta a R. K escribe en el mapa)) en donde la facilitadora promueve que los alumnos expresen sus ideas libremente, si les parece dejar la idea que fueron construyendo poco a poco entre todos.

La dimensión **D** denominada “**acumulativa**” (cumulative) va encaminada a que el profesor (o facilitador) y los estudiantes construyen sobre sus ideas y sobre las de los demás, el conocimiento es construido en conjunto, integrando, elaborando y / o transformando por una cadena espiral de cuestionamiento; respondiendo, discutiendo y / o promoviendo la retroalimentación (IRF espiral). El énfasis está puesto en el desarrollo temporal del aprendizaje. Y es así como se presentan a lo largo del segmento diferentes ejemplos de cómo podemos dar cuenta de dicha dimensión. En primer lugar, encontramos una breve pregunta, que por sí sola, señala un intento de indagación para aclarar su comprensión sobre la imagen que señala en la pantalla, esto en el turno 308 (R: ¿esto qué es?) que corresponde al acto comunicativo D7.

Acto seguido, en el turno 308 D4 (X: A ver ¿qué se les ocurre?) la facilitadora ayuda al equipo a que indaguen, con una pregunta abierta, a partir de sus conocimientos previos, qué podría ser esa imagen; esto en vez de “atinarle” a la respuesta correcta, como vulgarmente se diría. Más adelante, se encuentra otro ejemplo de este mismo acto comunicativo, turno 330 (X: ¿Y ahí a ver, qué, cómo que buscarían?) una pregunta abierta que promueven respuestas construidas por los alumnos.

Una de las herramientas que promueven a que cualquier alumno participe más y de mejor manera es a través de los incentivos, de las felicitaciones que a todos nos gusta recibir, y es así como el acto comunicativo D10 nos ubica en una acción de este tipo. Aunque simple es el ejemplo, la facilitadora tiene esta forma de “aplaudir” los esfuerzos y las respuestas de los que participan en la actividad; éste es el turno 315 (X: Por ejemplo, ajá) Es importante observar y escuchar la entonación con la que lo dice, y el contexto en el que se presenta dicha expresión, y es así como le damos la interpretación de “vas bien”, “es correcto, continúa”.

En el turno 325 se muestra una forma en que la facilitadora da una retroalimentación a lo que están diciendo los niños y da más información para que sigan construyendo sobre el tema, da una explicación como parte de la fluidez de la interacción dialógica, este acto comunicativo corresponde al D8.

Por último, en el evento comunicativo 18, encontramos un D5, el cual se ejemplifica con una serie de turnos, del 349 al 354; dando muestra de cómo la facilitadora guía al equipo para que no cometan un error al considerar características físicas del sida o del virus como tal y no del paciente, siendo lo último lo correcto. (K: Características físicas (Volteando a ver a X), X: ¿De

quién?, R: Del sida, X: ¿Del sida?, R: [No, K: [Deeeeel.... [De la enfermedad del sida ¿no? (Asiente mirando a X y luego voltea para escribir en la computadora)), si se continúa con el diálogo, actos posteriores Edgar interviene aclarando la idea de que son características del enfermo con sida (en este caso pacientes con sida), guiado por la facilitadora. El acto comunicativo D5 señala que el facilitador hace preguntas para reorientar o retar lo dicho por el equipo, en este caso, cambiar las ideas que asumen como correctas.

La dimensión **E “propositiva”** (purposeful) implica que el profesor o facilitador planeé y conduzca el diálogo con metas educativas específicas evidentes, éstas son guiadas por las resolución de problemas y el aprendizaje, se promueve la reflexión metacognitiva sobre los propósitos, los significados y / o la utilidad de lo que es aprendido. Un ejemplo del acto comunicativo E12 que presenta el evento comunicativo 17 de la dimensión propositiva o de resolución, es el turno 319 (K: ¿Tipos de células?) donde una niña del equipo plantea una posible solución o respuesta a la demanda. Es parte de una demanda que en el diálogo, a lo largo del segmento se va aclarando, ésta demanda va de lo macro, que es el “mapa mental” a lo micro “qué significa esa imagen”, es el pensamiento en voz alta en el trabajo en equipo. Asimismo, encontramos el turno 359 (E: Características del enfermo ¿no?) respuesta de E como resultado de una construcción de ideas a una serie de intervenciones del equipo y la facilitadora para llegar al subtema pacientes con sida.

Encontramos dos ejemplos de un acto comunicativo E9 que se refiere a una estrategia del facilitador para conducir una actividad, específicamente, es proponiendo una guía/forma de acción o formas para resolver el problema que demanda la actividad y es así como se presentan los ejemplos de los turnos 320 y 325. En éstos turnos se da una explicación amplia sobre formas de llegar a la solución del problema, en este caso, qué subtema elegir, pero a partir de argumentos y de información que realmente entiendan y tengan al alcance para posteriormente elaborar su artículo; recordemos que ésta es la parte inicial de todo un proyecto de investigación para los alumnos de 6to grado.

Por último, se presenta el turno 339 (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...) que corresponde al acto comunicativo E7, el cual señala que el facilitador analiza un problema. Es un claro ejemplo del cómo la facilitadora va desglosando la idea para la mejor comprensión por parte del equipo.

Es importante mencionar que hay turnos en este segmento, que fueron ubicados en más de tres dimensiones, tales como: 309 (X: *A ver, ¿qué se les ocurre?*) con A4, B4, C15 y D4; 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*

solo una idea. O sea lo... si a ustedes les parece interesante. Sino, pueden buscar otro subtema), con A4, B23, C10 ó C12 y E9; el turno 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 puede ser otro subtema o busquen otro que...), con A4, B23, C12, D8 y E9 y por último 339 (¿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...) con A4, B4, C6 Y E7. Son cuatro segmentos que al ser analizados por 3 personas diferentes se estableció que no podían quedar fuera de lo que el instrumento señala como acto comunicativo, cabe recordar que el instrumento sigue siendo refinado por colegas en el área y es por ello que se deja a criterio de más expertos para el análisis y ejemplos más claros que pudieran dar una explicación más exacta sobre los turnos que se ubican en más de 3 dimensiones y están presentándose en este segmento.

Continuación de análisis de los eventos de la situación: Elaboración de mapa mental.

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 “el paciente con sida”.

Contexto específico: Los alumnos han platicado sobre si se podrían incluir más subtemas o son suficientes los que han elegido hasta el momento (evento 19) y deciden ya no añadir ningún otro. Además, han decidido eliminar el último cuadro del mapa mental como se puede ver en la imagen (flecha negra). La facilitadora da inicio a la siguiente discusión preguntando por la relación entre la imagen del virus del SIDA (flecha roja) y el subtema correspondiente, “El paciente con SIDA”.





20. DISCUSIÓN ACERCA DE LA CONGRUENCIA ENTRE LA IMAGEN “VIRUS DEL SIDA” Y EL SUBTEMA “PACIENTE CON SIDA”			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? Explíquenme	I	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	A7				
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 fíjense lo que yo entiendo. “Características físicas del paciente con sida” yo pienso que ustedes van a decir por ejemplo lo que, lo que decías tú, hay problemas en la piel, la gente pierde peso, este, tienen nauseas, vómito, para mí, van a hablar de eso	F/I	A4	B14	C5	D8	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 piénsenlo, 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 (<i>señala la imagen del virus en la pantalla</i>)	F			C15	D8	
415	K:	¿Lo borro? (<i>dirigiéndose a R, un poco mientras X les explica</i>)	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			C6		
418	E:	[características fisi, características físicas del virus del sida ¿no? (<i>proponiendo y dirigiéndose a X</i>)]	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, piénsenlo y sobre todo explíquense por que van a poner eso o por qué lo van a quitar (<i>los deja discutiendo solos</i>)	F		B28	C15		
420	R:	Yo digo que	I		B11			
421	K:	Pues el virus ¿no?	R/I					
422	R:	Si entonces qítalo porque del paciente también pero es más importante lo del sida. Virus del sida. (<i>diciéndole a K lo que hay que escribir. La observa borrar</i>) "Características físicas" DEL sida (<i>K borra el subtema "El paciente con sida"</i>)	R/ F		B9		D20	E12
423	E:	Del virus (<i>corrigiendo lo que acaba de decir R</i>)	R					
424	R:	DEL SIDA (<i>contestándole a E</i>)	R					
425	K:	Virus del sida (<i>voltea a ver a E y escribe</i>)	R					
426	E:	exacto	F		B5			
427	R:	Virus del sida ándale (<i>K escribe en el teclado</i>)	F					
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	A12				
431	E:	[Ahí es cómo se trasmite]	F		B19	C14		
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					
436	X:	(<i>Se acerca al equipo</i>) Ajá eso, cuando ponen características físicas del virus del sida entonces ya es como del virus	F				D9	
437	R:	Ajá 	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					E9

439	E:	No sería características del sida para poner que [como es el virus, y aparte que órganos afecta y todo no (dirigiéndose a X)	R		B11			E6
440	R:	[Es que el sida pero (Comienza a contestarle a E pero se detiene y escucha)	R					
441	X:	[Ajá es esto, ajá eso ya queda [claro	F				D10	
442	R:	[Si pero [el virus eso ya esta	R					
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	A4				
444	R:	[el paciente	R					
445	X:	¿Lo van a poner, lo van a quitar, lo van a...?	I		B23			
446	R:	No, pues hay que ponerlo	R					
447	E:	Présteme goma (escribe en la hoja impresa que tienen de apoyo)	I					
448	X:	Diles por qué (diciéndole a R que les explique a sus compañeros por qué hay que poner el subtema)	F/I		B28		D5	
449	R:	Entonces ya, nada más que no hay imágenes ¿no importa? (hablando en voz alta para que lo escuche X que se encuentran lejos)	R					
450	X:	No, no. Después las buscamos	R					
451	R:	Vas (le dice a K para que empiece a escribir)	I		A7			
452	K:	¿Qué le pongo?	R/I		A12			
453	X:	¿Qué van a poner? (acercándose)	I					
454	R:	Características físicas del paciente con sida	R				E12	
455	X:	¿Están de acuerdo? ¿Si Edgar o no? (voltea a ver a E)	F/I			C1		
456	E:	Si	R					
457	K:	Características ¿qué? (mirando brevemente a R)	I					
458	R:	Físicas del paciente (espera a que K escriba) del paciente. Paciente (R le dicta a K lo que va a escribir)	R					
459	E:	Paciente	R					
460	R:	Con sida	R					
461	K:	Ya	F					

Análisis global de los eventos comunicativos presentados.

En el evento comunicativo 20 iniciamos presentando la dimensión **A “colectiva”** y es en el turno 404 (R: Bueno tú (le da el turno a K)) donde se presenta un tipo de A7, el cual se refiere a cómo los integrantes del equipo se distribuyen los turnos entre ellos mismos para participar, en este caso hay un intento de trabajar de manera más independiente, poco a poco se van apropiando de las maneras colaborativas, tomar y ceder turnos para que haya más orden y que todos den su opinión con la misma oportunidad. Asimismo, se encuentra otro turno que ejemplifica este acto comunicativo en el evento 21, turno 451 (R: Vas (le dice a K para que empiece a escribir)), con una simple palabra R le da oportunidad a K para que escriba y ella lo entiende así, preguntando al siguiente turno ¿qué le pongo?

De la misma manera, encontramos nuevamente dos secuencias de turnos que dan lugar al acto comunicativo A4. Por medio de preguntas abiertas e ideas la facilitadora busca que el equipo extiendan sus opiniones y argumento para dejar o no un subtema que no logra ser congruente con la imagen que han puesto en su mapa mental, esto lo encontramos del turno 408-419. Asimismo, se presenta en el evento comunicativo 21 una serie de turnos 443-450, que corresponde también al acto comunicativo A4; en este caso la facilitadora va preguntando y manteniéndose en la idea que dejaron “volando” sobre el paciente, quiere que piensen sobre qué van a hacer con esta idea en particular, pregunta X: *Ahora de cómo se ve la persona... ¿lo van a poner, lo van a quitar, lo van a... (refiriéndose a los pacientes)* del tal manera que ayuda al equipo a establecer finalmente el subtema “el paciente con sida”.

En el evento comunicativo 20 presentamos una secuencia de turnos que se refiere a que los estudiantes alcanzan o buscan acuerdos o consensos para dejar o no alguna idea, puede haber discusión y argumentación (A12) y es en los turnos 420 al 435, donde se da este tipo de ejemplos de dialogicidad en la dimensión colectiva. Todo parte de una intervención de la facilitadora (turno 419) donde pide que discutan y se expliquen si van a poner o no el subtema sobre el virus y el por qué, y es después de esta intervención que el equipo llega a la discusión para acordar y dejar “virus del sida”.

En el evento comunicativo 21 también encontramos una secuencia de turnos (452-461) que corresponden al acto A12, éste inicia con la pregunta ¿qué le pongo? Para escribirlo ya en la computadora en el mapa mental que están elaborando, la facilitadora interviene preguntando ¿qué van a poner? A lo que R responde: características físicas del paciente con sida, la facilitadora para asegurarse de que el equipo esté de acuerdo pregunta: ¿están de acuerdo? ¿si E o no? A lo que E asiente y se desprenden las ideas para concluir escribiendo el subtema que ellos decidieron “el paciente con sida”, a lo que finalmente K confirma que lo ha escrito con un: “ya”.

En este segmento se presentan diferentes tipos de actos comunicativos correspondientes a la dimensión de “**B**” **recíproca**, el primero de ellos es en el turno 401 donde la facilitadora pide al equipo explicar el porqué o la congruencia de la imagen con el subtema, una demanda de la facilitadora que requiere de la explicación del equipo, esto corresponde al acto comunicativo B14.

En el evento comunicativo 21 se encuentra también el turno 408 donde la facilitadora pide que le expliquen de qué piensan hablar en ese subtema (características físicas del paciente con sida), lo que pretende la facilitadora es que se den cuenta de la incongruencia entre la imagen y el subtema y por ello pide una explicación sobre lo que quieren decir y de ahí ubicar la imagen correcta.

La facilitadora intenta en el turno 410 dar la opción al equipo de que puede estar o no el subtema y la imagen, “o si no les interesa entonces lo quitamos” y en el turno 445 en el evento 21 también nos señala un B23 terminando la pregunta con un “lo van a...” preguntando qué harán con dicho subtema (paciente con sida), con la pregunta señala que hay opciones de tomarlo o dejarlo.

El acto comunicativo B9 señala que el estudiante provee un argumento en respuesta a los pares o a una elicitación del facilitador, y es en el turno 411 donde responde R: “si, porque no hay ningún dibujo”, dando el “por qué” se debe quitar, al darles la facilitadora la opción de quitar el subtema del virus, sin embargo, posteriormente la facilitadora responde que eso en realidad es lo de menos, “aunque no haya dibujo lo podemos hacer, después buscamos más para que lo aumentemos”. Asimismo, se encuentra el turno 422, en donde es ahora un miembro del equipo que argumenta el por qué quitar lo del paciente a otro de sus compañeros de equipo, en este caso K. (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”))

El turno 412 da cuenta de un ejemplo del acto comunicativo B8, el cual señala que el profesor o facilitador da un argumento ante una demanda que se pueda dar en el diálogo con el equipo que se está guiando a la escritura colaborativa, y es cuando responde: “No, aunque no haya dibujo lo podemos hacer, después buscamos más para que lo aumentemos” refiriéndose a que no es necesario quitar un subtema sólo porque no hay una imagen que lo ilustre, habría que buscarlo sugiere la facilitadora.

Asimismo, se encuentran más ejemplos del acto comunicativo B28 en los turnos 419 (B6 al solicitar que argumenten) y 448 donde la facilitadora promueve que entablen un diálogo entre pares, es decir, discutan y platiquen entre ellos sobre lo que quieren hacer, dejar o no un subtema y argumentar el porqué. 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, piénsenlo y sobre todo explíquense por que van a poner eso o por qué lo van a quitar (los deja discutiendo solos)) y 448: Diles por qué (diciéndole a R que les explique a sus compañeros por qué hay que poner el subtema)

A comparación del acto comunicativo B9, el B11 señala una simple opinión en respuesta a una pregunta del facilitador o de uno de sus pares y es así como encontramos los turnos 421 y 439. Éstos son ejemplos de opinión K: Pues el virus ¿no?, E: No sería características del sida para poner que [como es el virus, y aparte que órganos afecta y todo no (dirigiéndose a X)

En el evento comunicativo 20 hay diferentes demandas por parte de la facilitadora de pedir explicaciones, que platicuen entre sí y es en el turno 419 donde pide, justamente, que piensen y se expliquen por qué van a poner un subtema o lo van a quitar, posteriormente viene una serie de elaboración de ideas por parte del equipo en el que todos los integrantes intervienen del turno 420 al 435, dando su opinión, argumentando, recalcando, dictando, preguntándose mutuamente y es aquí donde se ve un ejemplo claro del cómo ellos mismos van tomando el mando de su actividad como equipo y como tarea de terminar su mapa mental.

Dentro de esta gran secuencia de elaboración de ideas (que corresponde al acto comunicativo B5) se presenta una intervención muy interesante de E en el turno 428, que corresponde a B7, el cual señala que un estudiante solicita a sus compañeros o facilitador que le den un argumento sobre algo, a pesar de que parece que está jugando, pide que se expliquen el por qué del virus del sida, en la idea de que quede más claro y puedan explicarlo cuando la facilitadora solicite una respuesta o argumento del por qué han decidido dejar dicho subtema.

A partir del acto comunicativo presentado anteriormente (B7) se desprende una forma en que los estudiantes dan una respuesta extensa o más detallada a la pregunta solicitada por E, quedando claro que en este caso, la pregunta la hizo un integrante del equipo, es decir queda en una interacción entre pares; y a la demanda de E en el turno 428 se da una serie de turnos de respuestas entre ellos mismos (del 429 al 434); éste corresponde al acto comunicativo B19.

En los eventos comunicativos 20 y 21 encontramos ejemplos de la dimensión **C** de **apoyo**, los cuales muestra cómo la facilitadora modela formas productivas de comunicación, en este caso, dando un ejemplo del cómo argumentar a partir de lo que ella entiende sobre el subtema de “características físicas del paciente con sida”, usa palabras o frases como: “Qué piensan de este subtema” “Porque”, “yo pienso que”; da una explicación amplia de qué se entiende con lo que ellos han propuesto y es una forma de la facilitadora de modelar “el cómo”, una forma de argumentación: “fíjense lo que yo entiendo”. Este acto comunicativo corresponde a C5. (X: ¿Qué piensan hablar, Edgar, en este subtema? Porque cuando yo lo leo fíjense lo que yo entiendo. “Características físicas del paciente con sida” yo pienso que ustedes van a decir por ejemplo lo que, lo que decías tú, hay problemas en la piel, la gente pierde peso, este, tienen nauseas, vómito, para mí, van a hablar de eso).

A lo largo de toda la sesión, la facilitadora busca que el equipo logre resolver por sí solos las demandas que se van presentando, por supuesto, difícilmente sería posible sin el andamiaje de la facilitadora, ya que están en proceso de lograr una escritura colaborativa, y es así como los turnos 414 y 419 del evento comunicativo 20 se clasifican como C15, en donde el maestro promueve que los estudiantes resuelvan el problema por sí mismos, donde la retirada del apoyo demuestra la competencia de los estudiantes.

En el turno 417 se presenta una forma de la facilitadora para que los alumnos se mantengan sobre la idea de hablar del sida como un virus, algo externo que se nos mete al cuerpo, es un intento de ir encaminando la idea para que no confundan: el sida como un virus y las características físicas del virus del sida; C6 se refiere precisamente a reducir el grado de libertad para concentrar al equipo en la idea que se requiere, este caso, busca la facilitadora que no se creé confusión; sin embargo no se logra del todo, les toma más explicaciones para que logren comprender la congruencia de la imagen con el subtema.

Con la interacción que se va dando entre el profesor, facilitador en este caso, y los alumnos se va generando una forma de reproducción y apropiación de la voz del facilitador en el diálogo entre pares; es la fuerte influencia que va ejerciendo el adulto en dicha interacción, y es así como se da el ejemplo del turno 428, (E: ¿Este pero por qué?, la pregunta es ¿por qué?). El video muestra cómo E, a pesar de que lo hace en un tono de imitación de su facilitadora, es una pregunta tan clara, que hace que el equipo desencadene una serie de opiniones y respuestas al respecto; es decir, logra llamar la atención de los compañeros de equipo y le dan seguimiento; este ejemplo corresponde a C16, el cual señala que el estudiante invoca la voz del profesor.

En esta serie de respuestas que va generando el equipo, a partir de la pregunta del turno 428, que tiene un toque de la voz del facilitador, de E ..¿por qué? se presenta una recapitulación de lo que han estado diciendo y que, con ayuda de las aportaciones y explicaciones de su facilitadora, han ido entendiendo. El equipo elabora su respuesta a partir de lo que han estado platicando y revisan entre ellos el contenido para lograr el subtema que tanto buscan construir. Este serie de respuesta se dan de los turnos 429 al 434, y señala un C14.

La facilitadora promueve que expresen si están de acuerdo, libremente, de la idea que se está dando, en este caso si características del paciente con sida es correcto para E o no, éste tipo de acto comunicativo corresponde al C1 y es el turno 455 del evento comunicativo 21 el que fue señalado como tal.

Para la dimensión **D acumulativa** se muestra el ejemplo de cómo se busca que haya una congruencia y lógica en el mapa que están elaborando; en este caso la facilitadora detecta que la imagen que colocaron en su mapa mental no coincide con el contenido en el subtema, por lo que hace la pregunta (X: Y esto (señala la imagen del virus) ¿qué tiene que ver con las características físicas del paciente con sida? Explíquenme); y esto corresponde a D5, el cual señala que el profesor hace preguntas que retan las afirmaciones y suposiciones de los alumnos, en este caso, considerar que la imagen del virus va con el subtema de pacientes con sida, el cual para términos de ilustración no es la imagen que mejor representaría dicho subtema. En el turno 448 se presenta otro ejemplo en el cual se promueve que de la explicación R sobre lo que

se ha dicho a los demás compañeros de equipo X: díles por qué; la intención es escuchar la argumentación y que el equipo entienda, claramente, el por qué se está utilizando.

El turno 408 presenta, asimismo, una forma de retroalimentación (feedback), por parte de la facilitadora, a partir de la cual los alumnos pueden generar o elaborar ideas para llegar al subtema buscado. La participación de la facilitadora es amplia ya que les explica lo que entiende al leer “características físicas del paciente con sida”, continúa buscando que se den cuenta de que la imagen y el subtema no son congruentes, y una forma de reforzarlo es posteriormente en el turno 414, ejemplo de D8, donde pide que sobre la explicación que se les da construyan el subtema que sea congruente con la imagen.

A lo largo del segmento se busca un subtema que sea congruente con la información que quieren dar a conocer sobre el tema del sida, es así como constantemente se da información y el equipo va construyendo sus ideas basadas en lo que se dice constantemente, bajo esta línea de recapitular, reformular y transformar información dada por todos para construir el subtema, se dan los turnos del 420-425, el cual corresponde a D20.

Señalamos anteriormente que del turno 419 al 435 se da una discusión sobre los subtemas que se quedarán o se van a quitar y las razones por lo cual elegirán cada una de las opciones, y a partir de todo esto, en el turno 436, la facilitadora da una retroalimentación al equipo (X: Ajá eso, cuando ponen características físicas del virus del sida entonces ya es como del virus) reafirmando lo que dijeron anteriormente, esto corresponde a un ejemplo de D9, donde el profesor da retroalimentación sobre una respuesta dada por los alumnos, señalando si es adecuado o no.

Y, finalmente, para esta dimensión señalamos el turno 441 (X: [Ajá es esto, ajá eso ya queda [claro) muestra una forma de dar reconocer su esfuerzo por el avance que han dado, de algo que ya ha quedado claro para el equipo y, entonces, pueden continuar, esto es señalado por D10.

Para la dimensión **E propositiva** encontramos en el turno 408 que la facilitadora expone lo que entiende al leer el subtema “características de paciente con sida”, es decir analiza un problema, el cual consiste en que lo que está viendo en la imagen y el subtema propuesto no es congruente, esto es señalado por E7.

Los alumnos proponen solución a la demanda que se les presenta y se da una serie de opiniones, recapitulación, transformación para llegar al subtema requerido, esto se muestra del turno 421 al 427 y se señala en E12.

Una forma de la facilitadora, para que pongan atención en los pacientes con sida, es preguntar en el turno 438, X: Pero ¿ya no les va a interesar lo de las personas o también? si les interesa pueden ponerlo en otro lado, con la intención de dar la “propuesta” que también pueden considerar a los pacientes con sida, además de poner el subtema del virus del sida, como ya han decidido ponerlo; esto es presentado en E9. Es así como en el turno 439E comenta al equipo su intención: “No sería características del sida para poner que [como es el virus, y aparte que órganos afecta y todo no”... compartiendo su idea con vías a que sea aprobado o por lo menos escuchado el comentario, lo cual corresponde al acto comunicativo E6.

Por último R propone una respuesta a la demanda de X: ¿Qué van a poner? (acercándose), esto después de una serie de discusiones en torno a ello, R ha logrado dar una idea concreta como producto de la construcción en conjunto, parte importante de la escritura colaborativa y dice en el turno 454: “Características físicas del paciente con sida” señalado dentro de E12.

Al ser eventos comunicativos muy ricos en interacción se señalan diferentes turnos o series de turnos en donde se muestra un amplio repertorio de ejemplos de estrategias utilizadas por la facilitadora y características de lo que logran los alumnos para llegar a una escritura colaborativa donde la meta final, en este caso, es llegar a la estructura de lo que será su tema de investigación por medio de la elaboración de un mapa mental. Estos turnos son 408, 421- 425, 428-434, los cuales pueden seguir siendo analizados con mira a un análisis más fino con el instrumento cada vez más específico y detallado; por lo pronto, a grandes rasgos se habla de que hay dialogicidad en un trabajo de escritura colaborativa.

Situación comunicativa: Elaboración de un resumen del texto “VIH en números”.

Eventos comunicativos: 6. Discusión, a partir de una gráfica, acerca de la prevalencia del VIH en México y 7. Discusión acerca del grupo de personas en México más afectadas por el VIH.

Estos segmentos fueron elegidos por su rica interacción entre facilitador-alumnos y corresponden a la sesión 11 del programa CREA. El objetivo de esta sesión fue continuar la redacción del resumen a partir de un texto discontinuo, en este caso, una gráfica con datos sobre el SIDA, de ahí que tenga el título de VIH en números. A continuación se presenta una tabla con los eventos comunicativos de la situación comunicativa: Elaboración de un resumen del texto “VIH en números”; consta de 18 eventos y están resaltados en negritas los segmentos analizados.

EVENTOS COMUNICATIVOS	TURNOS
1. Lectura del texto "SIDA en números"	1 al 9
2. Discusión acerca del contenido del texto "SIDA en números"	10 al 40
3. Discusión acerca de las buenas noticias en relación con el VIH	41 al 87
4. Discusión acerca de las malas noticias en relación con el VIH	88 al 126
5. Edición de las malas noticias en relación con el VIH	127 al 148
6. Discusión, a partir de una gráfica, acerca de la prevalencia del VIH en México	149 al 190
7. Discusión acerca del grupo de personas en México más afectadas por el VIH	191 al 227
8. Operación para obtener la diferencia en el número de hombres y mujeres con VIH en México	228 al 250
9. Operación para obtener el número de personas con VIH menores de 15 años	251 al 265
10. Integración de las preguntas y redacción de las buenas noticias relacionadas con el VIH	266 al 326
11. Redacción de las malas noticias relacionadas con el VIH	327 al 355
12. Redacción de la introducción acerca de la prevalencia del VIH en México	356 al 399
13. Redacción del número de personas infectadas en México	400 al 421
14. Redacción del grupo de personas afectadas por el VIH	422 al 479
15. Redacción de las diferencias entre la cantidad de hombres y mujeres infectados del VIH en México	480 al 523
16. Redacción del número casos de VIH en México en personas menores de 15 años	524 al 551
17. Revisión del resumen "VIH en números"	552 al 572
18. Construcción del significado del término subsahariana	573 al 616

Tabla 8. Eventos comunicativos correspondientes a la sesión 11 del programa CREA.

Contexto específico: Previo a este segmento, los niños leyeron y discutieron el texto original "SIDA en números", platicaron sobre algunos datos y van haciendo conclusiones al respecto. Leen sobre las buenas noticias sobre el VIH que se derivan del texto y posteriormente, responden los dos primeros niveles de un esquema (previamente diseñado por la facilitadora). Posteriormente leen sobre las malas noticias en relación con el VIH, discuten con ayuda de la facilitadora al respecto y lo copian y pegan en su esquema.

El siguiente segmento comienza cuando la facilitadora lee la primera pregunta del cuadro.

6. DISCUSIÓN A PARTIR DE UNA GRÁFICA, ACERCA DE LA PREVALENCIA DEL VIH EN MÉXICO

			IRF	A	B	C	D	E	
160	X:	Ajá muy bien. Si (refiriéndose al texto de las buenas y malas noticias). 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 ¿qué piensan?	R/I			B3	C1		
165	K:	¿Todo esto? (señala la barra azul en la pantalla)	R/I						
166	X:	No (se refiere a lo que dice R), Edgar explícale que tendríamos que hacer.	R/I			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	R			B9			
170	X:	¿Si Karlita?	F		A9			D3	
171	K:	Ah sí	R						
172	E:	Si lo sumamos tenemos todo el número (R señala el monitor con la mano, K observa)	R			B9			
173		Porque si sumamos todo esto nos va a dar	R						
174	X:	A ver, ¿qué significa esta barra Edgar? (señala el monitor)	I					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			B14			
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:	[Son veintiséis mil doscientos	R						
183	R:	¿Veintiséis mil doscientos? (voltea ver a E)	R/I						
184	E:	si, mira (toma el mouse y dirige el cursor) 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					
		7. DISCUSIÓN A PARTIR DE UNA GRÁFICA, DEL GRUPO PERSONAS MÁS AFECTADAS POR EL VIH EN MÉXICO						
191	R:	“¿Cuál es el grupo de personas más afectadas por el VIH?” el de los niños, ¿no? (<i>voltea hacia R</i>) Si, ¿no?	I					
192	E:	¿Cuál es el grupo?, ¿Cómo, qué 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				D7
195	E:	“¿Cuál es grupo de personas más afectado?”	R/I					
196	R:	¿Cuál era?	R					
197	E:	¿Cómo qué 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 veinte	R					
202	X:	Explíqueme esa pregunta a Karlita, a ver léanla bien (<i>E se acerca a K para tomar la calculadora que trajo, R comienza a leer de nuevo la pregunta</i>)	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?(<i>señala la gráfica</i>)	F/I					D16
205	K:	Esta, ¿no? (<i>señala en la pantalla una barra de la gráfica</i>)	R/I	A4				
206	R:	¿El de 15 a 29?	R/I					
207	K:	15 a 29	R					
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>)						C6
217	R:	Jóvenes ¿No?	R					
218	K:	Niños, jóvenes, que diga	R					

219	R:	Espérame, quince (<i>le dice a E, mientras escribe</i>)	R				
220	X:	Quiénes, tienen que poner quiénes	F				
221	R:	Si, los niños de quince a veintinueve	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	F				E10
224		Añosa (<i>corrige lo que escribió K</i>)	R				
225	E:	A ver vamos a corroborar (<i>verifica con la calculadora la respuesta a la pregunta anterior</i>) Sí, 26 200 (<i>muestra el resultado en la calculadora</i>)	F				
226	R:	muy bien	R		C14		
227	R:	“¿Quiénes son más afectados?” (<i>lee la pregunta en pantalla y luego él mismo contesta</i>) Los Hombres, los machos (<i>escribe con el teclado, K mira la computadora y E sigue con la calculadora</i>)	R				

Análisis global de los eventos comunicativos presentados.

Para la dimensión “**A**” **colectiva** se presenta una secuencia de turnos que señalan el uso de la estrategia de extensión (A4) por parte de la facilitadora, pues busca que el equipo enfoque su atención a cuántas personas tienen VIH, que interpreten la gráfica por los datos y colores que ahí se muestran. De la misma manera, en el turno 195 se señala, una vez más, este tipo de estrategia para continuar con la prevalencia del VIH en hombres y mujeres, así como las edades en las que oscila. Es importante que todos participen y para ello, cuando la facilitadora nota que hay algún integrante del equipo que no está participando tan activamente como sus otros compañeros o no está comprendiendo, en este caso, qué es lo que se está interpretando de la gráfica, es necesario buscar la forma de que comprenda de lo que se está hablando en cuestión, y es así, como pregunta ¿Si Karlita?, con la intención de preguntar si le había quedado claro para poder continuar, A9 es el acto comunicativo que le corresponde.

En el turno 194 se señala cómo la facilitadora invita al equipo para participar en la actividad, “entre todos” es decir, llegar a una comprensión compartida del tema para poder continuar con la actividad, esto corresponde al acto comunicativo A3 y ésta invitación de todos juntos ir interpretando el texto discontinuo va acompañado de una serie de preguntas para encausar la discusión.

En la dimensión “**B**” **recíproca**, encontramos diversos ejemplos de actos comunicativos que dan cuenta de la forma de escucharse unos a otros, intercambiar ideas y considerar diferentes puntos de vista para lograr una comprensión compartida. En esta línea encontramos, en el turno 164, cómo la facilitadora alienta la expresión de los diferentes puntos de vista de los estudiantes, “ustedes ¿qué piensan?” invitando a que todos participen y piensen cómo sacar el cálculo de cuántas personas tienen VIH, esto corresponde al acto comunicativo B3.

Es importante que en un diálogo participen todos y la facilitadora busca que entre ellos se dé la interacción y la solución de problemas mediante la explicación y discusión entre pares, el acto comunicativo B28 señala que el facilitador promueve el diálogo entre pares, lo cual se ejemplifica en el turno 166. Asimismo en el evento comunicativo 7, en el turno 202, se presenta un ejemplo con la misma intención “explíqueme esa pregunta a K, a ver léanla bien”.

La demanda que se les presenta es definir cuántas personas tienen VIH, interpretando los datos de la gráfica que tienen, y en este caso, E señala qué deben hacer, explicando el proceso para llegar a la solución sumando los datos que tienen de hombres y mujeres en las barras de la gráfica, éste se presenta en el turno 167. De la misma manera, en los turnos 184 y 186 se da una explicación del procedimiento de la operación que se requiere hacer para saber cuántos hombres y mujeres tienen VIH, esto corresponde al acto comunicativo B15.

Otra forma de que haya reciprocidad es cuando la facilitadora busca que los alumnos den argumentos preguntando cómo es que llegaron a tal o cual conclusión (B6), y en dos turnos se señalan ejemplos de esto: Pero, ¿Por qué nada más eso? (turno 168) y ¿por qué? (turno 213).

Los estudiantes, al ser cuestionados por la facilitadora, dan argumento en respuesta a la demanda y se ejemplifica con los turnos: 169 “Porque es el total de los hombres y las mujeres”, 172 “Si lo sumamos tenemos todo el número” y 173 “Porque si sumamos todo esto nos va a dar”, y del evento comunicativo 7 tenemos otro ejemplo, turno 214 “Porque tiene mayor porcentaje”, esto corresponde al acto comunicativo B9.

Se presenta, por último, una serie de turnos donde la facilitadora pregunta al equipo que expliquen el proceso para llegar a la solución, en este caso, de la demanda sobre qué significa la barra en la gráfica que están analizando, esto corresponde del turno 174 al 181; en este caso, R y E participan, explicando y haciendo los cálculos pertinentes. Esto corresponde al acto comunicativo B14.

Para la dimensión de **apoyo “C”** encontramos cómo la facilitadora promueve que los alumnos se expresen libremente, participando activamente en la actividad y es así como pregunta “Ustedes ¿qué piensan?” en el turno 164, el cual corresponde al acto comunicativo C1.

En los turnos 200, y en la secuencia de turnos del 215 al 222 se muestra un ejemplo de cómo es que la facilitadora trata de delimitar el punto que se está analizando, en este caso se está hablando del grupo más afectado de VIH, tanto de hombres como de mujeres, sin embargo reduciéndose a la edad, X pregunta ¿pero por edad?; y posteriormente en el turno 215 sigue tratando de situar al equipo en la redacción precisa de los datos para el resumen y X pregunta:

Entonces, ¿qué sería de 15 A 29 QUE SERÍA, niños o [jóvenes?, los niños responden y la facilitadora sigue enfatizando en el turno 220 “Quiénes, tienen que poner quiénes”, es así como el grado de libertad se va reduciendo para expresar sus opiniones sobre el tema y llegar a un acuerdo en la escritura colaborativa del resumen integrando los datos correctos, esto da cuenta del acto comunicativo C6.

Al hablar de la gráfica y de cuáles son las personas están siendo más afectadas la facilitadora muestra una forma de dar pistas para promover que el equipo vaya interpretando de la mejor manera la gráfica y así redactar su resumen, en este caso, X pregunta ¿pero quiénes? (turno 208) una vez entendiendo los alumnos que las edades más afectadas son de 15 a 29 años, pero hay que referirse a ¿quiénes, ahí dice la pregunta el MÁS afectado... (turno 211) no dando la respuesta, sino guiando al equipo para llegar a la solución correcta, y para corroborar que hayan entendido porqué son los jóvenes los más afectados pregunta en el turno 213 ¿por qué? a lo que R responde “porque tiene mayor porcentaje”.

En la medida en que van comprendiendo lo que van redactando, los alumnos pueden ir reafirmando lo que van obteniendo, es decir corroboran y revisan si el dato que han interpretado es correcto y en el turno 225 señala 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), a lo que R aplaude, “muy bien” y en el turno 227 R: retoma la pregunta y la respuesta ya anotada: “¿Quiénes son más afectados?” (lee la pregunta en pantalla y luego él mismo contesta) Los Hombres, los machos (escribe con el teclado, K mira la computadora y E sigue con la calculadora), lo cual puede ser un aprendizaje que haya quedado suficientemente memorizado al reafirmarlo constantemente; éste acto comunicativo corresponde a C14.

En la dimensión **D “acumulativa”** encontramos una forma de cuestionamiento por parte de la facilitadora el cual tiene la intención de saber si han comprendido hasta el momento lo que se ha analizado y propuesto, en este caso, lo hace preguntando muy directamente a los integrantes del equipo, turno 170: ¿Si K?, en el turno 174: A ver, ¿Qué significa esta barra E?; y por último en el turno 179 pregunta al equipo: y ésta en especial ¿qué significa?, lo azul (señalando la gráfica). Este acto comunicativo se describe en D3.

En la secuencia de turnos del 192 al 197 se presenta una forma de preguntar, por parte de a los estudiantes, para mayor comprensión lo que se está haciendo o leyendo, y en el turno 192 E pregunta: ¿Cuál es el grupo?, ¿Cómo, qué grupo, edad, número?, preguntando la intención del cuestionamiento, al ver R que no comprenden la pregunta acuden a la facilitadora quien propone “a ver vamos entre todos”, E lee otra vez la pregunta para mostrarle a la facilitadora y R continúa ¿cuál era? Y una vez más, E vuelve a preguntar en el turno 197: ¿Cómo qué grupo, hombres o mujeres? (voltea a ver a X) solicitándole a la facilitadora que le ayude a

comprender la pregunta que se les está presentando y contestarla correctamente. Este acto comunicativo es señalado en D7.

Por último, se presenta el acto comunicativo D16 en donde la facilitadora provee al equipo de una explicación en respuesta al nivel de la comprensión de los estudiantes para analizar el grupo más afectado de VIH, es en los turnos 198 donde X interviene: Grupo más afectado de todo, tanto hombres y mujeres, de edad ¿cuál es el que tiene más, el más infectado? a lo que R responde “el de los hombres”, X: ¿Pero por edad?, E responde: de 15 a veinti...; al ver que K no comprende bien cómo es que llegaron a esos cálculos la facilitadora pide que le expliquen a K, que lean bien (turno 202), R le lee la pregunta a K para que comprenda ¿cuál es el grupo de personas más afectado por esta enfermedad y cuántos casos tiene?, a lo que la facilitadora interviene enfatizando “de toda la gráfica” ¿cuál de estas personas está siendo más afectada? (señalando la gráfica). Esto nos da muestra de cómo la facilitadora tiene un papel fundamental y tiene que dar una explicación al nivel del equipo, en ocasiones ir paso a paso con ellos para que vayan analizando y entendiendo el proceso de análisis de un texto discontinuo, esto como parte de flujo de la interacción dialógica.

Para la dimensión **E “propositiva”** se encuentran 2 turnos que señalan ser un E10 en donde los estudiantes proponen cursos de acción o formas para solucionar problemas y es en el turno 162 donde E muestra a su equipo cómo sacar el cálculo de cuántas personas tienen VIH: “Tenemos que sumar este y este” (señala con la mano el monitor). Y en el turno 223 K hace mención de que hay que poner el rango de edad de los jóvenes más afectados de VIH para que se entienda “ponle años porque si no, no se va a saber”, este acto comunicativo corresponde a E10.

Situación comunicativa: Elaboración de un resumen del texto “VIH en números”.

Eventos comunicativos: 12. Redacción de la introducción acerca de la prevalencia del VIH en México y 13. Redacción del número de personas infectadas en México.

Contexto específico: Se discute en equipo y con ayuda de la facilitadora acerca del grupo de personas más afectadas en México. Terminan de llenar el esquema y se apoyan en la calculadora para hacer cálculos de la diferencia de casos entre hombres y mujeres, así como la cantidad de menores de 15 años afectados por el VIH; con ayuda de la facilitadora copian la información del esquema al texto y redactan el párrafo de las buenas noticias relacionadas con el VIH, así como el de malas noticias del VIH (esto corresponde a los cuadros azules del ANEXO...). Es aquí donde da comienzo el siguiente segmento analizado, donde inician la redacción del texto sobre los datos estadísticos escritos en las preguntas del cuadro rosa del esquema sobre el SIDA en México (ver ANEXO). La facilitadora interviene...

12. REDACCIÓN DE LA INTRODUCCIÓN ACERCA DE LA PREVALENCIA DEL VIH EN MÉXICO

		IRF	A	B	C	D	E	
356	X: Ahora si mucha atención, vamos con las preguntas ¿Qué tienen en común todas estas preguntas?	I	A4		C12			
357	E: Que son de México (levanta la mano y opina)	R						
358	X: Exacto, son datos de México entonces	F					D8	
359	R: estos son algunos datos del VIH en México (proponiendo cómo se puede escribir el texto)	R						E7 ó E9
360	X: ¿Cómo podemos decir que algo sigue, qué palabra clave utilizamos?	F/I			B14	C12		
361	R: Por último	R						
362	E: No	F						
363	X: No sé ¿cómo ven ustedes?	F/I			B3			
364	R: luego	R						
365	X: Ya hablamos de buenas y malas noticias. Ahora como	I				C13	D4	
366	K: Además de las buenas y malas noticias tenemos los datos	R						
367	X: Además (escribe en el teclado)	R						
368	R: Además de las buenas y malas noticias	R						
369	X: ¿De quién?	F/I						
370	R: ¿Del VIH?	R						
371	No puedo creer que ahora los niños de primero van a tener esto para estar aquí							
372	Si ya están viniendo							
373	X: Ajá, síganle, además de las buenas y malas noticias ¿de qué van a hablar?	F/I						
374	E: Del VIH	R			B4	C6		
375	X: Pero específicamente de qué, ¿todos los datos de qué son?	F/I						
376	R: Del VIH en México	R						
377	X: Ajá, pero ¿y qué del VIH?	F/I						
378	R: ¿SIDA?	R						
379	K: Del número	R						
380	X: ¿De los números de qué?	F/I						
381	R: [De gente que tiene VIH en México	R						
382	X: [Infectada por VIH	F				D8		
383	R: ¿Luego?							
384	X: Además de las buenas y malas noticias del VIH ¿Cómo?, ¿Qué ponen Edgar?	F/I				D12		
385	R: Aquí representamos unos números [de las personas infectadas de VIH en México (él manipula el texto en la computadora)	R						
386	E: malas noticias"	R						
387	X: Vamos, ajá, ajá. Vamos a presentar	F				D10		

388	R:	¿Cómo dije?	I	A7	B5		
389	K:	Vamos a presentar, algo así dijo (R escribe)	R				
390	K:	¿Vamóoos? (hace referencia a un error)	R				
391	R:	Vamóoos, es que le puse el cero, Vamóoos, otra vez salió lo mismo. Vamos a presentar	R				
392	E:	Los números	R				
393	R:	Si los números. Los nú-me-ros (deletrea mientras escribe)	F				
394	E:	Del VIH	R				
395	R:	De personas	R				
396	K:	Infectadas por VIH	R				
397	R:	Infectadas por el (deletrea, E teclea algo en la computadora)	R				
398	R:	Aquí ponle punto (señala el texto con su dedo)	R				
399	X:	Ajá	F				D10
		13. REDACCIÓN DEL NÚMERO DE PERSONAS INFECTADAS EN MÉXICO					
400	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
401	E:	El total de personas	R				
402	X:	¿En dónde?	F/I				
403	K:	En México	R				
404	R:	No, el total de personas infectadas en México es [26,200	F				
405	E:	C549 ? [26,200	R				
406	X:	Está muy bien	F			C6	D10
407	K:	Doscientas	R				
408	X:	Aquí les faltaría algo. “vamos a presentar el número de personas infectadas por VIH”, ¿en dónde? (señala con el dedo sobre el monitor)	F/I				
409	R:	En México (escribe en el teclado)	R		B4		
410	X:	Ajá	F		D10		
411	R:	Hay ya tuve que borrar todo	I				
412	E:	Nada más la M	R				
413	R:	Es que porque lleva acento	R				
414	E:	México (K mira el monitor)	R				
415	R:	El total de personas infectadas (va deletreando, conforme va escribiendo. Se detiene y agarra el mouse)	R				
416	E:	Déjalo así, ahorita lo arreglamos	F				
417	R:	Infectadas	I				
418	K:	Es	R				
419	E:	En México (R escribe un rato en el teclado mientras los demás observan)	R				
420	E:	espérate eso no lo borres no le aprietes nada, ya está bien (le dice a R)	F				
421	X:	Ahora ya van a la siguiente pregunta, fíjate Karlita tú la vas a convertir	I	A6		C15	

Análisis global de los eventos comunicativos presentados

Como se ha visto a lo largo de los segmentos, una de las estrategias más utilizadas en la dimensión “**A**” **colectiva** es la de extensión, ya sea sobre el mismo tema o con algún integrante del equipo en vez de la rotación, lo cual corresponde al acto comunicativo A4 y es en la secuencia de turnos del 356 al 381 donde se señala cómo la facilitadora busca que el equipo participe en la redacción de la introducción de la prevalencia del VIH en México. Tales como: Ahora si mucha atención, vamos con las preguntas ¿Qué tienen en común todas estas preguntas?, Exacto, ¿Cómo podemos decir que algo sigue, qué palabra clave utilizamos?, Ya hablamos de buenas y malas noticias. Ahora como...,¿De quién?, Aja, síganle además de las buenas y malas noticias ¿de qué van a hablar?, Pero específicamente de qué, ¿todos los datos de qué son?, Ajá, pero ¿y qué del VIH?, ¿De los números de qué?. Todo esto es parte del proceso de la escritura colaborativa donde la facilitadora juega un papel mediador muy importante.

Para seguir dando respuesta e ir redactando todos juntos el resumen los mismos integrantes del equipo se distribuyen los turnos entre ellos de una manera muy implícita, ya que no se ceden el lugar tan directamente, “vas tú”, “te toca” como se puede mostrar en otros ejemplos, sin embargo esta secuencia de turnos muestra una forma de cómo la intersubjetividad que hay entre ellos logra adaptar la participación de todos de manera que hay comprensión conjunta. Este acto comunicativo es señalado por A7.

Asimismo, la facilitadora también promueve que los integrantes del equipo participen en actividades colectivas (A3), en este caso, lanza una pregunta que invita a que esto suceda ¿cómo “empezamos” con esta pregunta, cómo la “redactamos”? incluyéndose ella misma en la actividad. (recruitment: Bruner)

Por último, se presenta un acto comunicativo en donde la facilitadora distribuye los turnos entre los estudiantes, en este caso, K ha participado poco y es importante que se haga escuchar y participe en la redacción del resumen que deben hacer como equipo, es por eso que la facilitadora especifica que K hará el análisis o la respuesta de la siguiente pregunta, sabiendo que puede hacerlo, simplemente haciendo que participe más activamente. A6 es el acto comunicativo que lo señala.

Para la dimensión “**B**” **recíproca** se señalan diferentes ejemplos, el primero de ellos es sobre la forma en que la facilitadora pregunta a los alumnos para que digan que palabra clave pueden utilizar para continuar redactando (B14), en este caso pregunta ¿cómo podemos decir que algo sigue, qué palabra clave utilizamos? Esta pregunta va en el sentido de que recuerden

los conectores temporales que pueden ayudar a redactar de la mejor manera su resumen. De la misma manera, en el turno 400 se ejemplifica este mismo acto comunicativo, donde la facilitadora pregunta ¿cómo empezamos con esta pregunta, cómo la redactamos? Solicitando cierta información, es decir, que expliquen la manera de cómo ir empezando a redactar el número de personas infectadas por el VIH.

Por otro lado, en el turno 363, la facilitadora busca promover la expresión de diferentes puntos de vista de los estudiantes para la redacción del resumen como lo señala B3; X interviene: “No sé ¿cómo ven ustedes?”, esta es la forma en que el equipo puede generar diversos comentarios al respecto.

En la secuencia de turnos 369 al 381, la facilitadora busca que el equipo extienda las ideas sobre el tema, en este caso en la redacción de la introducción de la prevalencia del VIH; ya han dicho que los datos que se presentan son de México, han escrito sobre las buenas y malas noticias, buscaron un conector y deben continuar ilando las ideas para terminar la introducción. De la misma manera, en los turnos del 402 al 409 se muestra la invitación de la facilitadora a continuar en la redacción, en este caso, del número de personas infectadas. Esta forma de extender sobre el mismo tema lo hace por medio de cuestionamientos, tales como: “¿de quién, de qué van a hablar, todos los datos de qué son, y qué del VIH, de los números de qué, en dónde?”, lo cual corresponde al acto comunicativo B4.

Finalmente, al concluir el evento comunicativo 12, se presenta una secuencia de turnos (del 388 al 398) donde el equipo redacta la idea completa, después de haber sido guiados por la facilitadora para incluir todos los datos de las preguntas que ya han contestado, este acto comunicativo corresponde al B5.

Para la dimensión **de apoyo “C”**, se señala en el turno 356 que la facilitadora hace una pregunta, la cual funciona como pista para que el equipo piense, en este caso, en la generalización de los datos que han ido analizando (estrategia de resumen importante en la elaboración del resumen), interviene X: Ahora si mucha atención, vamos con las preguntas ¿Qué tienen en común todas estas preguntas? Al hacer esta pregunta ayuda a que los niños vayan generando ideas para su resumen. Asimismo, en el turno 360 hace una pregunta similar para que el equipo siga descubriendo o vaya “dándose cuenta” de formas de ir redactando el resumen. Esta estrategia es señalada con el acto comunicativo C12.

Posteriormente, en el turno 365 la facilitadora interviene diciendo “Ya hablamos de buenas y malas noticias. Ahora como..?”, reformulando o recapitulando lo que se ha dicho previamente e ir aterrizando las ideas con los alumnos, esto con la intención de recordar lo que

se ha redactado e invitar a que generen formas para continuar haciéndolo. El acto comunicativo que le corresponde es C13.

Para ayudar a los alumnos a mantener la concentración en la idea de lo que se está redactando, la facilitadora reduce el grado de libertad (acto comunicativo C6) para que sigan generando ideas sobre lo que ya han dicho, en este caso, proponer conectores que hilen la información; “luego”, “además” y es justo después de estas opciones que la facilitadora pregunta (369) ¿de quién?, y continúa (373) Ajá, síganle “además” de las buenas y malas noticias ¿de qué van a hablar?, (375) Pero específicamente de qué, ¿todos los datos de qué son?, (377) Ajá, pero ¿y qué del VIH?, (380) ¿de los números de qué? todo encaminado a ciertos aspectos de la actividad, es decir, de esta parte en específico del resumen que van haciendo. De la misma manera en los turnos del 401 al 410 se presenta una secuencia de intervenciones de la facilitadora para concentrar al equipo en la idea que van redactando, E en el turno 401 dice el total de personas y la facilitadora pregunta: ¿en dónde?, aprobando y felicitando en el turno 406 “está muy bien” con la intención de que continúen con las ideas que van proponiendo, y en el turno 408 dice X: Aquí les faltaría algo “vamos a presentar el número de personas infectadas por VIH”, ¿en dónde? (señala con el dedo sobre el monitor), finalizando con una aprobación “Ajá”. Es decir, este tipo de acto comunicativo C6 resulta importante en términos de darle dirección a los alumnos para que no desvíen las ideas que los lleva a un buen resumen en este caso, retomando los datos que ya han investigado y que están en las respuestas de las preguntas, ejercicio que elaboraron previamente.

Por último encontramos, en el turno 421 la intervención de la facilitadora donde da una instrucción al equipo pero que va encaminado a una persona en especial, quien no ha participado tan activamente en los últimos turnos como sus dos compañeros, y es así como dice “ahora ya van a la siguiente pregunta, fíjate K tú la vas a convertir, delegando la responsabilidad directamente a ella para que genere ideas sobre lo que se está haciendo. La facilitadora va promoviendo que los estudiantes resuelvan el problema por si mismos, sabiendo que van bien en la redacción de su resumen y que demuestran competencia para hacerlo “solos”, ya que las siguientes intervenciones, después del turno 421, se presentan intervenciones de la facilitadora donde promueve que ellos mismos evalúen y aprueben sus ideas para concluir bien con su resumen. Este acto comunicativo corresponde a C15.

En la dimensión **D “acumulativa”** se señalan algunos ejemplos de actos comunicativos, tales como D8 que se presenta en el turno 358 y 382. En estos turnos se señala una forma de dar retroalimentación por parte del facilitador, sobre lo cual o con base en, los alumnos pueden construir; en este caso ya saben que los datos que están utilizando son de México y acto seguido la facilitadora interviene con una aprobación y dando la palabra con un “entonces” (Exacto, son datos de México, entonces), y es así como R arma la idea “estos son algunos datos

del VIH en México” (proponiendo cómo se puede escribir el texto). Asimismo en el turno 382 propone infectada por VIH, retroalimentando la idea de R que dice “de gente que tiene VIH en México”; de esta manera los alumnos se van apropiando, también, de palabras que les ayudan a redactar de mejor manera.

En el turno 365 (Ya hablamos de buenas y malas noticias. Ahora como..?) y 400 (Ahora, van a presentar el número de personas infectadas por el VIH, ¿Cómo empezamos con esta pregunta, cómo la redactamos?) la facilitadora hace preguntas abiertas para que los alumnos sigan generando ideas y no sólo vayan adivinando una respuesta correcta, esto es señalado como D4.

Por otro lado, se señala un ejemplo del acto comunicativo D12, donde la facilitadora hace uso de las respuestas de los integrantes del equipo para darle dirección al proceso de redacción. La facilitadora retoma (384) “además de las buenas y malas noticias del VIH ¿cómo?, ¿qué ponen Edgar?”, dando un seguimiento en cadena de las ideas para dirigir la interacción.

Finalmente, en esta dimensión se encuentra el acto comunicativo D10, el cual señala que el adulto aprueba, felicita o premia para reconocer el esfuerzo y progreso del equipo, ejemplo de esto lo encontramos en los turnos 387 “Vamos, ajá, ajá. Vamos a presentar...”, 399 “Ajá” y 406 “Está muy bien”, donde la facilitadora muestra una forma de reconocimiento lo cual ayuda y fomenta la buena interacción entre los alumnos del equipo, así como promueve la motivación con este tipo de incentivos.

En la dimensión **E “propositiva”** se señalan dos actos comunicativos E7 ó E9, al no haber una decisión tan contundente en el presente trabajo, se deja a consideración de un consenso entre expertos sobre el instrumento y el análisis de dicho segmento ubicado en los turnos 359 al 381 ya que es una serie de turnos donde se van entretejiendo una serie de IRF’S en lo cual no hay un acto comunicativo claro. Por un lado se puede explicar que la facilitadora va analizando las demandas que la actividad va mostrando y que los alumnos van generando de la discusión, dudas, respuestas, etc. Asimismo, podemos decir que la facilitadora en un acto comunicativo E9 va proponiendo con su retroalimentación en la discusión una serie de oportunidades para ir resolviendo el problema.

6. ANÁLISIS CUANTITATIVO POR GRADO Y GLOBAL DE LOS ACTOS COMUNICATIVOS EN LA INTERACCIÓN DIALÓGICA ENTRE FACILITADORES Y ALUMNOS EN PEQUEÑOS GRUPOS

A continuación se presentarán una serie de gráficas, las cuales muestran una forma ordinal de representación de la frecuencia de los actos comunicativos en ambos grupos, 4to y 6to respectivamente. En principio, se mostrarán los resultados correspondientes a 4° grado, posteriormente los de 6° grado y por último un análisis global sobre ambos grupos.

Cada gráfica señala las cinco dimensiones con los respectivos actos comunicativos que resultaron más frecuentes en cada una de ellas. Asimismo se describe brevemente cuáles fueron los actos comunicativos más utilizados tanto por las facilitadoras como por los alumnos en actividades de escritura colaborativa. Es importante aclarar que el objetivo de la presente investigación no es comparar los estilos de interacción y discurso de las facilitadoras de 4to y 6to grados. Sin embargo, a partir de los resultados se pudo dar cuenta de algunas similitudes y diferencia entre grados.

6. 1 FRECUENCIA DE ACTOS COMUNICATIVOS EN 4TO GRADO

En la gráfica 1 se puede observar cada una de las cinco dimensiones que se identificaron con mayor frecuencia en el caso de 4to grado, siendo la actividad central la elaboración de un resumen sobre el cuento “Pedro y el lobo”, donde los alumnos trabajaron en equipo con la supervisión y andamiaje de una facilitadora en la actividad de escritura colaborativa. Es así como se identificaron más ejemplos discursivos relacionados con la dimensión recíproca y acumulativa que por un lado refleja qué tanto, alumnos como facilitadora, se escucharon unos a otros y había un constante intercambio de ideas, así como el compartir diferentes puntos de vista e hipótesis. El papel de la facilitadora es esencial siendo que ayuda al equipo a poner reglas básicas durante las discusiones y así, promovió y alentó la participación de todos los integrantes del equipo, así como los diálogos entre (alumno-alumno).

Dentro de los actos comunicativos con mayor frecuencia en la dimensión colectiva fue A3 el cual señala que la facilitadora buscó involucrar a los alumnos en actividades colectivas al elaborar el resumen del cuento Pedro y el lobo, una tarea que convenía que todos los elementos participaran de forma colaborativa.

El acto comunicativo con mayor frecuencia fue B5, el cual indica que los alumnos van elaborando sus ideas a partir de las intervenciones por parte de la facilitadora; ella iba haciendo cuestionamientos tales como: “¿Ya terminaron de leerlo? (no responden, siguen leyendo). ¿Ya todos leímos el párrafo? ¿Todos? ¿Sabemos de qué se trata? (dicen que si). ¿Sí? A ver

díganme rapidísimo de qué se trata”, esta acción de extender tiene una frecuencia de 3 siendo B4 el segundo acto comunicativo más frecuente en la dimensión recíproca. Es así como se ven estrechamente relacionados ambos actos comunicativos.

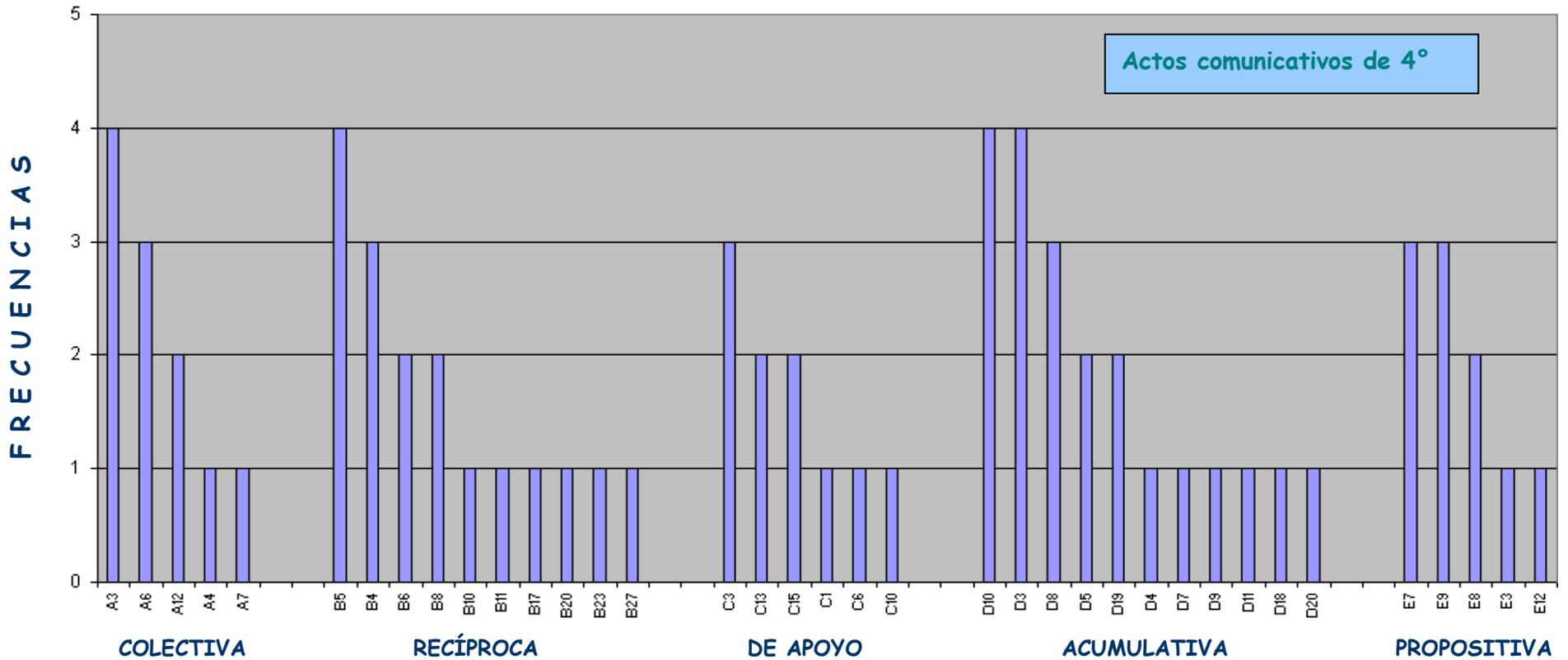
Por otro lado, la dimensión acumulativa muestra la construcción de ideas y sobre las de los demás, así el conocimiento es construido en conjunto, integrando, elaborando y/o transformando ideas en una cadena en espiral de cuestionamiento (IRF'S); respondiendo, discutiendo y/o promoviendo la retroalimentación. Un ejemplo claro de ello, actos comunicativos de mayor frecuencia en dicha actividad de escritura colaborativa (la redacción del resumen) de alumnos de 4to es la intervención de la facilitadora para explorar el nivel de comprensión de los alumnos (D3). Esto lo hace por medio de preguntas como: ¿sabemos de qué se trata? A ver díganme rapidísimo de qué se trata; asimismo otro acto comunicativo de mayor relevancia fue que la facilitadora utiliza el reconocimiento o el esfuerzo de los estudiantes (D10) como forma motivante para continuar con el trabajo de resumir el cuento, esto a través de expresiones de aprobación, tales como: "exactamente", "ahorita si ustedes lo saben, perfecto." Si lo quieren hacer, adelante.

En este caso se encuentran relacionados los actos comunicativos B4 y D3 ya que la estrategia de la facilitadora, en este caso en específico, utiliza las preguntas como una forma de orientar al equipo en la tarea, invitarlos a que extiendan sus ideas sobre algún aspecto y de la misma manera para motivarlos e indagar si se ha comprendido lo que van leyendo.

Finalmente en el caso de la dimensión propositiva se encontró que el acto comunicativo E7 fue el más frecuente (3) junto con el E9. El primero señala que el facilitador analiza un problema y en E9 propone cursos de acción o formas para solucionar problemas; éstos enfocados a una forma de dirigir a los alumnos a la meta de la actividad. Un ejemplo de ello: la facilitadora interviene conduciendo al equipo en la dinámica de ir revisando lo redactado. BVE: Vamos a leerlo, ¿qué les parece si ahorita leemos todo el resumen para ver cómo quedó? Y [si hay un error lo decimos para arreglarlo, ¿sale?. OK, cada quien va a leer un párrafo ¿Va? Empezamos por allá con Claudia.

FRECUENCIA DE LOS ACTOS COMUNICATIVOS EN 4TO GRADO

Situaciones comunicativas: "Elaboración del resumen del cuento "Pedro y el lobo" y "Redacción de la versión final del resumen".



Gráf. 1. Frecuencia de actos comunicativos correspondientes a 4°.

6. 2 FRECUENCIA DE ACTOS COMUNICATIVOS EN 6TO GRADO

En la gráfica 2 se presenta la frecuencia de los actos comunicativos de cada una de las cinco dimensiones, dando cuenta de las estrategias discursivas más utilizadas por la facilitadora y por los alumnos en la elaboración de un mapa mental y la elaboración de un resumen del texto “VIH en números”. En el caso de 6to se identificaron más ejemplos discursivos (64) en la dimensión de reciprocidad, después con 49 ejemplos la dimensión acumulativa y por último con 42 la dimensión de apoyo. Sin embargo, ésta última dimensión C, “de apoyo” (supportive), tiene el acto comunicativo (C6) con mayor frecuencia (10) de todas las dimensiones. Este acto comunicativo indica que la facilitadora brinda información que permite a los alumnos concentrarse en aspectos clave. Ejemplo de ello es cuando la facilitadora interviene en el turno 215: “Entonces, ¿qué sería de 15 A 29 QUE SERÍA, niños o [jóvenes?]”, los niños responden y ella sigue enfatizando en el turno 220 “Quiénes, tienen que poner quiénes...”, es así como el grado de apoyo por parte de la facilitadora va orientando a los alumnos para expresar sus opiniones sobre el tema y concentrarlos en los aspectos claves para la elaboración del resumen.

En relación con el acto comunicativo C12 en la gráfica se muestra, dentro de la dimensión de apoyo, que éste fue otro de los actos que apareció con mayor frecuencia (9). Esto significa que durante los eventos comunicativos seleccionados, la facilitadora emplea pistas para propiciar que los alumnos descubran nuevo conocimiento, todos están encaminados a la construcción colectiva y/o individual de nuevo conocimiento. Asimismo, el acto comunicativo C12, nos presenta que la facilitadora utiliza claves o pistas para estimular o animar a los estudiantes a descubrir nuevos conocimientos o formas de resolver problemas y es así como el turno 311 (X: Ajá ¿el sida [qué es?]) nos muestra un ejemplo de ello, ya que con una breve pregunta, dando la palabra clave “el sida” y a continuación el invitar con la pregunta ¿qué es? Es dar una breve pista y enseguida invitar a que continúen, que indaguen sobre esta idea.

Dentro de la dimensión de reciprocidad se encuentra el acto comunicativo B4, con una frecuencia de 9 (mayor frecuencia en la dimensión B) el cual señala que la facilitadora invita a los alumnos a extender sus expresiones.

Ejemplo de ello se señala en los eventos comunicativos presentados (17 y 18) y se observan 2 turnos en los que se muestra la invitación de la facilitadora a los alumnos para la expansión de algo dicho previamente por ellos mismos (R: ¿Esto qué es? Refiriéndose a la imagen del virus) y la facilitadora dirige la discusión con ciertas preguntas, de modo que invita a los alumnos a generar ideas a partir de cuestionamientos breves: “qué”, “dónde”, “cómo” (309, X: A ver, ¿qué se les ocurre? y 311, Ajá ¿el sida [¿qué es?]). En este caso, los alumnos van elaborando ideas (B5) que da estructura a las respuestas de las preguntas de la facilitadora

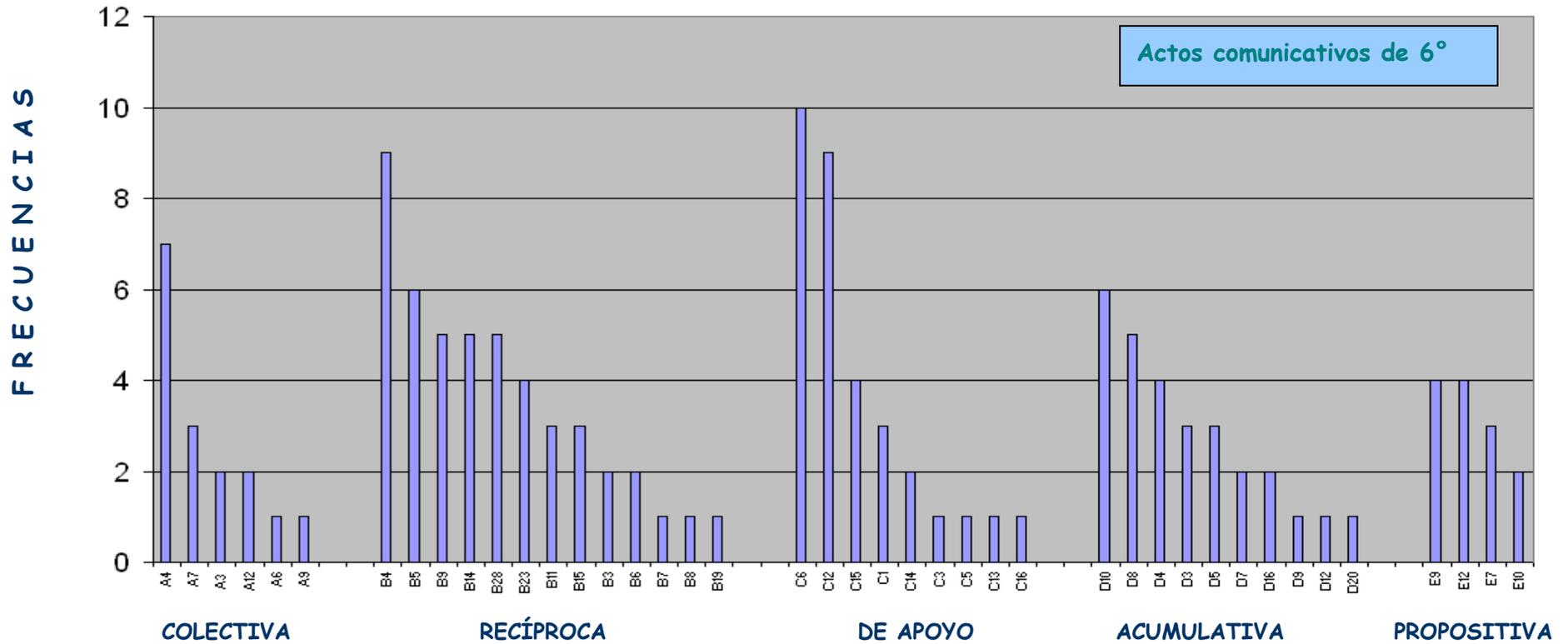
(312: [Son como..., 313: [El sida ¿no?... 314: [¿Células?). Éste último acto comunicativo mencionado, B5, es el segundo acto con mayor frecuencia dentro de la dimensión de reciprocidad y suele darse a partir de un B4.

Dentro de la dimensión D “acumulativa” se señala el acto comunicativo D10 con mayor frecuencia dentro de dicha dimensión, siendo éste muy importante para la dinámica del equipo, ya que se refiere a una de las herramientas que promueven a que cualquier alumno participe más y de mejor manera a través de los incentivos, de las felicitaciones. Un ejemplo muy sencillo y simple que utilizaba constantemente la facilitadora en este caso, se puede señalar en el turno 315 (X: Por ejemplo, “ajá”) Es importante observar y escuchar la entonación con la que lo dice, y el contexto en el que se presenta dicha expresión, ya que es así como se le da la interpretación de “vas bien”, “es correcto, continúa”.

Y por último en la dimensión E “propositiva” se puede observar que los actos comunicativos con mayor frecuencia fueron E9, que se refiere al uso del lenguaje por parte del facilitador para proponer a los alumnos cursos de acción o formas para solucionar problemas. Asimismo, el acto E12 en donde los alumnos proponen soluciones al problema o brindan sugerencias para resolver la tarea. También se identificó el acto E7 que se relaciona con el análisis que, explícitamente, lleva a cabo el facilitador ante un problema.

FRECUENCIA DE LOS ACTOS COMUNICATIVOS EN 6TO GRADO

En relación con 6° se analizaron ocho eventos comunicativos, cuatro correspondientes a la sesión 2, situación comunicativa: “Elaboración del mapa mental” y cuatro a la sesión 12, situación comunicativa: “VIH en números”



Gráf. 2. Frecuencia de actos comunicativos correspondientes a 6°.

6.3 SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE GRADOS (4° Y 6°)

En este apartado se describirán las semejanzas y diferencias entre los estilos dialógicos de interacción de la facilitadora y alumnos de 4° grado y la facilitadora y alumnos de 6° grado. A partir del análisis de los segmentos de interacción de ambos grados y el sustento teórico que se presenta al inicio de la investigación, se identificaron características que pueden desprenderse para explicar posibles semejanzas, así como diferencias en cuanto a los estilos de interacción dialógica entre facilitadoras y alumnos trabajando en pequeños grupos.

En principio se mencionan los aspectos en común que tuvieron los alumnos de 4° y 6° grados que formaron parte de esta investigación:

1) Ambos grados participaron en el programa de Aprendiendo Juntos, en éste se comparte la misma línea de trabajo, estrategias de intervención didáctica y estructura para llevar las sesiones. Dentro de la estructura, cada grado trabaja con un proyecto, y aunque difiere el producto, ambos están bajo la misma dinámica de actividades de escritura colaborativa, las cuales implican poner en práctica procesos de comprensión lectora, redacción y revisión de los textos.

2) Ambos grados desarrollaron un proyecto inicial relacionado con las estrategias para trabajar efectivamente en equipo. Esta secuencia didáctica enfatizó la importancia del diálogo, el intercambio de opiniones, la toma de acuerdos y la negociación como elementos esenciales para la construcción conjunta del conocimiento.

3) Se analizaron ambos grados bajo la misma metodología (etnografía de la comunicación) y con el mismo instrumento de análisis de la interacción y el discurso.

Por otra parte, las diferencias iniciales entre ambos grados son las siguientes:

1) Los alumnos de 6° grado tienen más experiencia dentro de la escuela y poseen más diversidad de habilidades sociales, intelectuales, académicas, dadas por su experiencia académica y extraescolar.

2) Los propósitos particulares de los proyectos de escritura son distintos, mientras que en 4° grado las actividades se orientan centralmente a la adquisición de habilidades de resumen como supresión, generalización y construcción, en 6° grado los alumnos se centran en el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de la información, así como la integración de estas ideas en un texto coherente con una forma de organización determinada como lo es el artículo de divulgación.

3) Y por último, la formación profesional de las facilitadoras de ambos grados. La facilitadora de la triada de 4to alumna era alumna de la licenciatura en Psicología, mientras que la facilitadora de 6° grado era

alumna de doctorado de Psicología Educativa y del Desarrollo, ambas de la Facultad de Psicología, UNAM.

Contraste entre grados

A continuación se presenta el análisis comparativo entre grados, para ello se elaboraron un par de gráficas y una tabla comparativa en donde se presentan los actos comunicativos obtenidos en 4° y 6° grado identificando los actos que aparecieron exclusivamente en cada grado así como aquellos encontrados en ambos grupos. Esto último da cuenta de las estrategias discursivas que hicieron uso ambas facilitadoras pese a trabajar con diferentes alumnos y proyectos.

Primero se presentan una gráfica que da cuenta de los porcentajes de actos comunicativos en cada una de las dimensiones, aquellos que aparecen solamente en 4°, en 6° y el porcentaje de actos que comparten ambos grados. Para elaborar la primera gráfica únicamente se tomó el número de actos comunicativos de cada dimensión por grado (4to y 6to), y ubicando aquellos que compartían ambos grados, sin tomar en cuenta la frecuencia de cada acto. Por ejemplo, el acto comunicativo C.6 apareció en diez ocasiones en 6° y una en 4°. Sin embargo, para este análisis sólo se consideró como un acto de la dimensión C que se identificó en ambos grados.

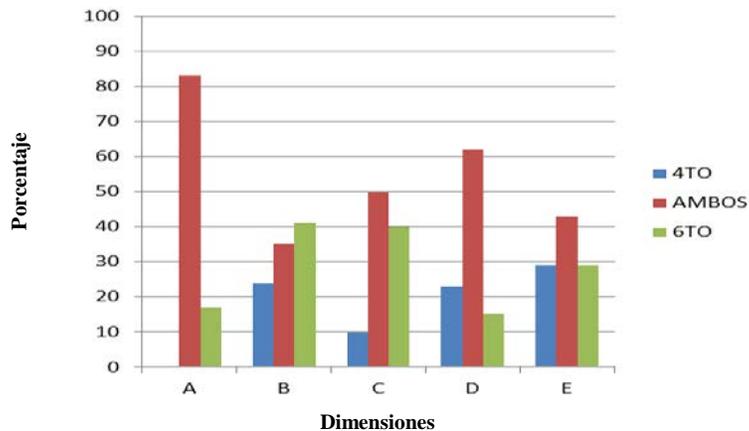
Total de actos comunicativos por dimensión				
	4°	Ambos	6°	Total de actos
A	0	5	1	6
B	4	6	7	17
C	1	5	4	10
D	3	8	2	13
E	2	3	2	7

Tabla 9. Total de actos comunicativos por dimensión

Posteriormente, se obtuvieron los porcentajes para unificar la unidad de medida de los datos y hacer las comparaciones pertinentes, siendo el total de actos el 100% por dimensión. Cabe aclarar que los porcentajes fueron redondeados (valores relativos), menos de 0.5 bajó de unidad y más de 0.5 subió a la siguiente unidad.

Total de actos comunicativos por porcentaje			
	4º	Ambos	6º
A	0%	83%	17%
B	24%	35%	41%
C	10%	50%	40%
D	23%	62%	15%
E	29%	43%	29%

Tabla 10. Total de actos comunicativos por porcentaje



Gráf.3 Porcentaje de actos comunicativos por dimensión y grado.

En esta gráfica se puede observar que en la dimensión A “Colectiva” se encontraron en total 6 (100%) actos comunicativos de los cuales la mayoría, es decir el 83% se ubica en ambos grados y tan sólo un acto comunicativo se encuentra en 6º, el cual representa el 17% del total. En la dimensión B “Recíproca” se encontraron 17 actos comunicativos (100%), cuatro actos ubicados en 4º (24%), siete en 6º (41%) y seis actos se ubicaron en ambos grados representando el 35%. Por su parte, la dimensión C “Apoyo”, tiene un total de 10 actos (100%), un acto en 4º grado (10%), cuatro actos en 6º (40%) y cinco actos en ambos (50%). En la dimensión D “Acumulativa”, tiene un total de 13 actos comunicativos (100%) y se ubican tres actos en 4º (23%), dos en 6º (15%) y ocho en ambos (62%). Finalmente la dimensión E “Propositiva” tiene un total de siete actos comunicativos (100%), dos en 4º (29%), dos en 6º (29%) y tres en ambos (43%).

Para detallar las semejanzas y diferencias entre grados, se presenta una tabla comparativa que señala, del lado izquierdo qué actos comunicativos se ubicaron solamente en 4º y, del lado derecho qué actos comunicativos únicamente en 6º. Asimismo, se presenta una columna al centro de estas dos columnas representando cada grado, mostrando los actos comunicativos que se ubicaron en menor o mayor medida en ambos grados (las frecuencias se encuentran entre paréntesis).

4TO	AMBOS	6TO
<p>B10. Los alumnos solicitan opiniones (1)</p> <p>B17. Los alumnos exploran y negocian ideas con sus compañeros (1)</p> <p>B20. Alumnos y facilitador comparan diferentes perspectivas (1)</p> <p>B27. Alumnos y facilitador llegan conjuntamente a una solución (1)</p>	<p>A3. Involucra en actividades colectivas (4-2)</p> <p>A4. Extender la información (1-7)</p> <p>A6. Distribución de turnos por parte del facilitador (3-1)</p> <p>A7. Distribución de turnos por parte de los alumnos (1-3)</p> <p>A12. Llegar acuerdos (3-2)</p> <p>B4. El facilitador invita a los alumnos a extender sus expresiones (3-9)</p> <p>B5. Los estudiantes elaboran sus ideas (4-6)</p> <p>B6. El facilitador pide a los alumnos que argumenten la información (2-2)</p> <p>B8. El facilitador brinda argumentos (2-1)</p> <p>B11. Los alumnos brindan opiniones (1-3)</p> <p>B23. El facilitador promueve la expresión de diferentes posibilidades (1-4)</p>	<p>A9. El facilitador promueve la participación de los alumnos menos hábiles (1)</p> <p>B3. El facilitador promueve la expresión de diferentes puntos de vista (2)</p> <p>B7. Los alumnos solicitan la argumentación de la información (1)</p> <p>B9. Los alumnos dan argumentos (5)</p> <p>B14. El facilitador solicita al alumno el proceso realizado para llegar a una solución (5)</p> <p>B15. Los alumnos explican el proceso para llegar a una solución (3)</p> <p>B19. Los alumnos extienden las respuestas dadas por el facilitador o compañeros (1)</p> <p>B28. El facilitador promueve los diálogos entre estudiantes (5)</p>
<p>C10. El facilitador explica un concepto o el proceso para llegar a la solución (1)</p>	<p>C1. El facilitador anima a los alumnos a expresar libremente sus ideas (1-3)</p> <p>C3. El facilitador promueve que los alumnos expresen sus intereses (3-1)</p> <p>C6. El facilitador brinda información que permite a los alumnos concentrarse en aspectos clave (1-10)</p> <p>C13. El facilitador reformula, elabora, recapitula y/o revisa el aprendizaje con los alumnos (2-1)</p> <p>C15. El facilitador propicia que los alumnos resuelvan problemas de manera autónoma (2-4)</p>	<p>C5. El facilitador modela formas productivas de comunicación (1)</p> <p>C12. El facilitador emplea pistas para propiciar que los alumnos descubran nuevo conocimiento (9)</p> <p>C14. Los estudiantes reformulan, elaboran, recapitulan y/o revisan el aprendizaje con sus compañeros (2)</p> <p>C16. Los estudiantes evoca la voz del facilitador (1)</p>

<p>D11. El facilitador brinda deliberadamente retroalimentación y evaluación (1)</p> <p>D18. El facilitador y los alumnos sintetizan las ideas conjuntamente (1)</p> <p>D19. Los alumnos integran o sintetizan información (2)</p>	<p>D3. El facilitador hace preguntas que exploran el nivel de comprensión de los alumnos (4-3)</p> <p>D4. El facilitador hace preguntas abiertas (1-4)</p> <p>D5. El facilitador hace preguntas que cuestionan la información dada por los alumnos (2-3)</p> <p>D7. Los alumnos elaboran preguntas para progresar en su comprensión (1-2)</p> <p>D8. El facilitador brinda retroalimentación a partir de la cual los alumnos puedan construir (3-5)</p> <p>D9. El facilitador proporciona retroalimentación elaborada a partir de las respuestas de los alumnos (1-1)</p> <p>D10. El facilitador usa reconocimientos de manera discriminada (4-6)</p> <p>D20. Los alumnos elaboran, reformulan o transforman información brindada por otros (1-1)</p>	<p>D12. El facilitador construye el conocimiento a partir de las respuestas de los alumnos (1)</p> <p>D16. El facilitador brinda explicaciones acordes con el nivel de comprensión de los alumnos (2)</p>
<p>E3. El facilitador hace explícito el propósito de la actividad (1)</p> <p>E8. Los alumnos analizan un problema (2)</p>	<p>E7. El facilitador analiza un problema (3-3)</p> <p>E9. El facilitador proponen cursos de acción para resolver problemas (3-4)</p> <p>E12. Los alumnos proponen soluciones al problema (1-4)</p>	<p>E6. Los alumnos comparten sus intenciones con otros (1)</p> <p>E10. Los alumnos proponen cursos de acción para resolver un problema (2)</p>

Tabla 11. Contraste de actos comunicativos y densidades entre grados (4to y 6to).

Por otra parte, para ilustrar gráficamente los resultados presentados en la tabla anterior se muestra un diagrama en donde se pueden apreciar los actos identificados en 4° 6°, así como la intersección de aquellos actos que comparten.

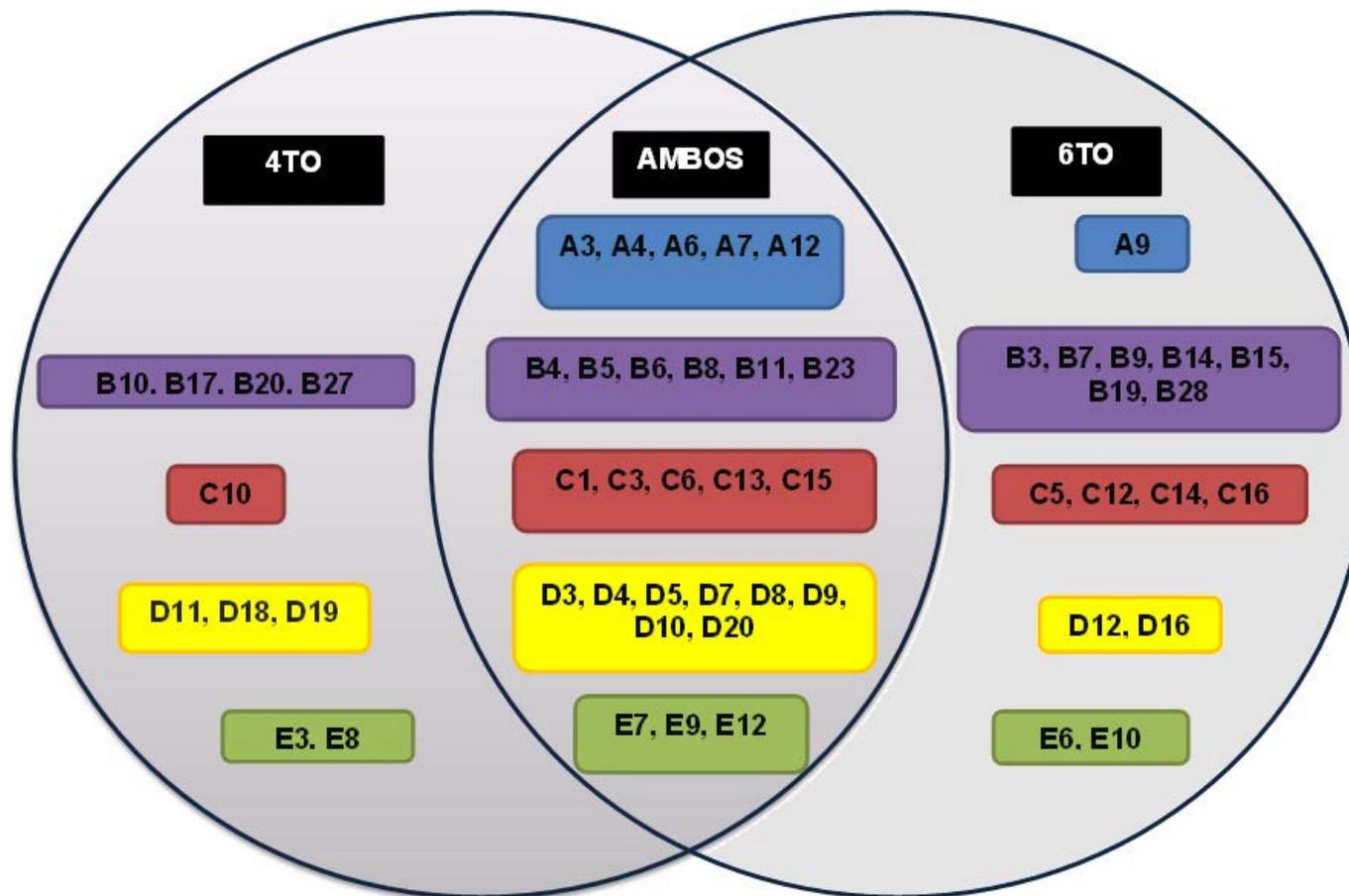


Diagrama de actos comunicativos en 4° y 6°.

Similitudes entre los estilos dialógicos de interacción y discurso en 4° y 6° grados

Tanto la tabla como las gráficas muestran que, tanto en 4° como en 6° grados, la dimensión A “Colectiva” comparten algunos actos comunicativos, ambas facilitadoras ponen en práctica estrategias discursivas que ayudan a incluir e ir induciendo a los alumnos en la actividad colaborativa que se está realizando.

Esto puede explicarse debido a que las facilitadoras para integrar o hacer que cada miembro del equipo participe colectivamente, es esencial que promuevan un ambiente de participación activa. Se ponen en juego estilos dialógicos que propician la interacción, involucrando a los alumnos menos hábiles, ayudan a extender la información, así como también promueven la toma de acuerdos mediante la distribución alternada de participación.

La dimensión D “Acumulativa” es la dimensión donde más se comparten, en ambos grados, una mayor cantidad de actos comunicativos dialógicos. Esto significa que las facilitadoras hicieron uso de diferentes formas de conducir a los alumnos para que cuestionaran, que argumentaran y opinaran en relación con las preguntas generadas tanto por el facilitador y por los compañeros del equipo. Esto propició retroalimentaciones precisas y enriquecedoras, lo cual puede dar cuenta de la dinámica entre pregunta, respuestas y reconocimientos. Al ser la dimensión que emplean las facilitadoras con mayor frecuencia se puede decir que enfatizan, independiente del grado escolar, la elaboración de preguntas como una manera de conducir las discusiones entre los alumnos y entre los alumnos y la facilitadora. Cabe mencionar que ambas facilitadoras emplearon la formulación de preguntas abiertas como un recurso que propició el análisis de diferentes puntos de vista, así como también se realizaron cuestionamientos con el propósito de evaluar la comprensión de los alumnos.

Es importante señalar que dentro de esta dimensión se pudieron identificar intercambios comunicativos que tenían la siguiente particularidad: una pregunta, normalmente iniciada por la facilitadora pero se encontraron ocasiones en donde los alumnos elaboraban el planteamiento inicial, una respuesta y una retroalimentación a partir de la cual se generaban nuevos cuestionamientos.

Otro aspecto en común entre ambas facilitadora fue la retroalimentación de manera discriminada. En este sentido, procuraron que los comentarios alrededor de las aportaciones de los niños fueran contingentes con su respuesta y sobretodo que permitieran seguir elaborando la información, este último aspecto es medular para la alcanzar niveles de conocimiento colectivo que de manera individual resultarían más complejos.

Estrechamente vinculada con esta dimensión se encuentra la B “Reciprocidad”, al respecto se encontró que ambas facilitadoras animan a los alumnos para que expresen diferentes alternativas para resolver un problema, además modela la argumentación como una forma eficaz de negociación y, en términos generales promueve el intercambio de información y opiniones buscando que lo expresado sea claro tanto para quien lo dice como para el resto del equipo.

En cuanto a la dimensión C “De Apoyo” algunas de las semejanzas encontradas entre ambas facilitadoras, fueron las pistas que brindaban a los alumnos con la intención de que paulatinamente fueran acercándose a un razonamiento más preciso que permitiera resolver la actividad. En este sentido, las facilitadoras no brindaban la respuesta, sino que a partir de las propias preguntas de los alumnos sugerían nuevos planteamientos de solución.

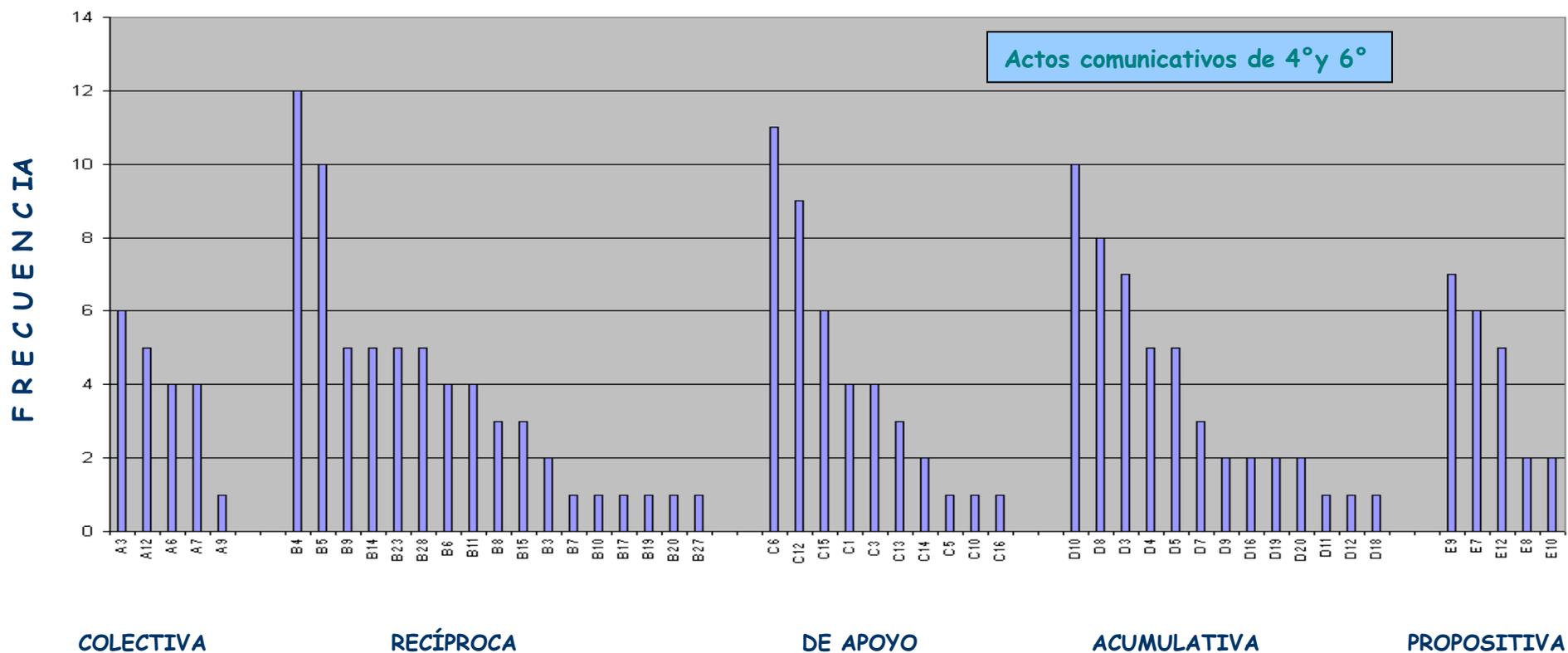
Otra estrategia dialógica ubicada en esta dimensión y empleada por ambas facilitadoras fue la recapitulación de las ideas expresadas en el grupo. Con el propósito de mantener la dinámica del diálogo, las facilitadoras sintetizaban la información compartida en el grupo; esto permitió que la intersubjetividad de los miembros del equipo se hiciera evidente.

Finalmente, con relación a la dimensión E “Propositiva” alguno de los actos comunicativos que fueron empleados por ambas facilitadoras tiene que ver con el análisis del problema. Este aspecto es medular para la generación de ambientes dialógicos de aprendizaje ya que, al abordar de forma estratégica las actividades (planeación, análisis, ejecución, evaluación), los alumnos emplean el lenguaje como una manera de autorregular sus acciones y propiciar la planeación y la discusión en grupo.

En síntesis se puede decir que, pese a no ser un estudio comparativo, se encontraron similitudes entre los estilos dialógicos de interacción entre ambos grados. Con esto se puede plantear la posibilidad de que independiente al tipo de proyecto de escritura colaborativa que se lleve a cabo, existen actos comunicativos en cada una de las dimensiones que parecen ser medulares para la promoción, desarrollo y fortalecimiento de estilos dialógicos en el aula.

En la gráfica se aprecia que de las cinco dimensiones que constituyen el instrumento, se identificaron más ejemplos discursivos relacionados con la dimensión recíproca y acumulativa. Ambas son indicadores centrales del grado de dialogicidad observado entre alumnos y maestros trabajando en pequeños grupos. A continuación se presenta un análisis más específico y detallado por dimensión.

FRECUENCIA GLOBAL DE LOS ACTOS COMUNICATIVOS IDENTIFICADOS EN 4° Y 6° GRADOS



Gráf.4 Frecuencia acumulada de actos comunicativos correspondientes a 4° y 6°.

6.4 ANÁLISIS GLOBAL DE LA FRECUENCIA DE LOS ACTOS COMUNICATIVOS DE 4° Y 6° EN LA INTERACCIÓN DIALÓGICA ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS EN PEQUEÑOS GRUPOS

Dimensión colectiva

Dimensión de Colectividad	
A4. Extender la información	8
A3. Involucra en actividades colectivas	6
A12.Llegar acuerdos	5
A6.Distribución de turnos por parte del facilitador	4
A7.Distribución de turnos por parte de los alumnos	4
A9. El facilitador promueve la participación de los alumnos menos hábiles	1
Total	28

En la tabla anterior se puede observar que en la dimensión **colectiva** el acto comunicativo que apareció con mayor frecuencia fue el de extender la información (8), así como involucrar a los alumnos en actividades colectivas (6). En el análisis de la diversas situaciones comunicativas analizadas en la presente tesis, estos actos cumplieron una función esencial en la generación de ambientes dialógicos. Específicamente, a partir de estas acciones los facilitadores tuvieron como propósito orientar la actividad de forma colectiva, en donde los resultados fueran la consecuencia del trabajo en equipo con la participación de todos sus integrantes. Con una menor frecuencia (4) también se identificaron actos que aludieron a la distribución de turnos tanto del facilitador como entre los alumnos. Éstos tienen el claro propósito que, de una manera explícita, todos los miembros de un equipo tuvieron oportunidades para involucrarse en la tarea en distintos momentos. Asimismo, se identificaron actos como llegar a acuerdos y promover la participación de los alumnos menos hábiles.

Dimensión recíproca

Dimensión de Reciprocidad	
B4. El facilitador invita a los alumnos a extender sus expresiones	12
B5. Los estudiantes elaboran sus ideas	10
B9. Los alumnos dan argumentos	5
B28. El facilitador promueve los diálogos entre estudiantes	5
B23. El facilitador promueve la expresión de diferentes posibilidades	5
B14. El facilitador solicita al alumno el proceso realizado para llegar a una solución	5

B11. Los alumnos brindan opiniones	4
B6. El facilitador pide a los alumnos que argumenten la información	4
B8. El facilitador brinda argumentos	3
B15. Los alumnos explican el proceso para llegar a una solución	3
B3. El facilitador promueve la expresión de diferentes puntos de vista	2
B7. Los alumnos solicitan la argumentación de la información	1
B10. Los alumnos solicitan opiniones	1
B17. Los alumnos exploran y negocian ideas con sus compañeros	1
B19. Los alumnos extienden las respuestas dadas por el facilitador o compañeros	1
B20. Alumnos y facilitador comparan diferentes perspectivas	1
B27. Alumnos y facilitador llegan conjuntamente a una solución	1
Total	64

En relación con la dimensión **recíproca** se puede observar que el acto comunicativo que apareció con mayor frecuencia (12) fue invitar a los alumnos a extender sus opiniones. Este acto favoreció que los alumnos ampliaran y enriquecieran la información que estaban discutiendo y, de esta manera, que la discusión en relación con una temática particular se sostuviera y se profundizara en ella. Este tipo de acto está intrínsecamente relacionado con la elaboración de las ideas por parte de los alumnos (10), así como la argumentación de las mismas (5). La promoción para enriquecer las ideas por parte del facilitador hizo posible una discusión sustentada en razones y en claridad de términos y conceptos. Un aspecto importante fue el desarrollo de diálogos entre alumnos (5). En este caso el facilitador se mantuvo al pendiente de la discusión y permitió que los alumnos guiaran la plática. Aquí se pudo observar que los integrantes del equipo tomaron el papel de expertos y fueron alternando el rol de acuerdo con el tema discutido.

En esta dimensión también se identificaron diferentes actos comunicativos que aluden a la práctica de un tipo de habla exploratoria en los términos definidos por Mercer (1995), entre estos actos se encontraron: solicitar argumentos a los alumnos (4), los alumnos explican el proceso para llegar a una solución (3) y expresar diferentes puntos de vista (2). Además, con menor frecuencia aparecieron actos comunicativos orientados a la negociación de ideas (1), así como también aquellos actos que implicaban la solicitud, por parte de los alumnos, de opiniones y argumentos. Con respecto a llegar a acuerdos explícitos entre alumnos y facilitador fue poco frecuente encontrar actos de este tipo. Frecuentemente los acuerdos quedaban implícitos y aceptados por los alumnos. Asimismo, no se identificaron momentos de controversia entre los acuerdos recapitulados por el facilitador y los alumnos.

Dimensión de Apoyo

Dimensión de Apoyo	
C6 El facilitador brinda información que permite a los alumnos concentrarse en aspectos clave	11
C12 El facilitador emplea pistas para propiciar que los alumnos descubran nuevo conocimiento.	9
C15 El facilitador propicia que los alumnos resuelvan problemas de manera autónoma	6
C3 El facilitador promueve que los alumnos expresen sus intereses	4
C1 El facilitador anima a los alumnos a expresar libremente sus ideas	4
C13 El facilitador reformula, elabora, recapitula y/o revisa el aprendizaje con los alumnos	3
C14 Los estudiantes reformulan, elaboran, recapitulan y/o revisan el aprendizaje con sus compañeros	2
C5 El facilitador modela formas productivas de comunicación	1
C10 El facilitador explica un concepto o el proceso para llegar a la solución	1
C16 Los estudiantes evoca la voz del facilitador	1
Total	42

En el caso de la dimensión de **apoyo**, el acto comunicativo que apareció con mayor frecuencia (11) fue brindar información para concentrarse en aspectos clave de la actividad. Esta forma de guiar a los alumnos representó un tipo de ayuda muy útil para la generación de conocimientos a través del diálogo. Mediante este tipo de pistas los alumnos atendieron ciertos aspectos y descartaron otros y, de esta forma, el facilitador propició que los alumnos llegaran a resultados pertinentes y enriquecidos. Otro de los actos comunicativos que apareció con frecuencia (6) fue propiciar la resolución de problemas de forma autónoma. En este caso el facilitador dio injerencia a los alumnos para indagar y construir por ellos mismos la información. Además, empleó el cuestionamiento de ideas y opiniones con los alumnos con un recurso para construir conjuntamente el conocimiento (4). También intentó que la voz de todos los integrantes del equipo fuera escuchada.

Aunado a lo anterior, el facilitador recapituló las intervenciones de los alumnos para hacer visible el conocimiento elaborado entre todos los estudiantes. Esto resultó productivo en el sentido que los alumnos se percataban que sus ideas, además de ser escuchadas fueron integradas y recuperadas de forma coherente. Finalmente actos comunicativos como modelar formas productivas de comunicación y la evocación de los alumnos de la voz del facilitador fueron identificados. Resultó interesante observar cómo, a partir de estilos discursivos dialógicos empleados por el facilitador, los alumnos paulatinamente los fueron incorporando como una forma de comunicación en el equipo.

Dimensión Acumulativa

Dimensión Acumulativa	
D10. El facilitador usa reconocimientos de manera discriminada	10
D8. El facilitador brinda retroalimentación a partir de la cual los alumnos puedan construir la información	8
D3. El facilitador hace preguntas que exploran el nivel de comprensión de los alumnos	7
D4. El facilitador hace preguntas abiertas	5
D5. El facilitador hace preguntas que cuestionan la información dada por los alumnos.	5
D7. Los alumnos elaboran preguntas para progresar en su comprensión	3
D16. El facilitador brinda explicaciones acordes con el nivel de comprensión de los alumnos.	2
D9. El facilitador proporciona retroalimentación elaborada a partir de las respuestas de los alumnos.	2
D19. Los alumnos integran o sintetizan información	2
D20. Los alumnos elaboran, reformulan o transforman información brindada por otros	2
D11. El facilitador brinda deliberadamente retroalimentación y evaluación	1
D12. El facilitador construye el conocimiento a partir de las respuestas de los alumnos	1
D18. El facilitador y los alumnos sintetizan las ideas conjuntamente	1
Total	49

En esta dimensión se pueden observar actos comunicativos encaminados a dar cuenta de los tipos de preguntas generadas por alumnos y facilitador, así como caracterizar la retroalimentación proporcionada después de una respuesta. Un aspecto importante en esta dimensión es que se analiza la dinámica entre preguntas, respuestas y reconocimientos. Al respecto, en la tabla se encontró que el acto comunicativo que con mayor frecuencia apareció fue brindar reconocimientos a las respuestas de los alumnos de manera discriminada (10), es decir, el facilitador ante una respuesta por parte de los integrantes del equipo emitió algún comentario o expresión que brindó información a los alumnos acerca de la calidad de la respuesta. Relacionado con este acto, otro que apareció con frecuencia fue brindar retroalimentación a partir de la cual los alumnos puedan construir la información (8). En este sentido, una forma empleada por el facilitador para brindar retroalimentación fue retomar la respuesta de los alumnos y generar nuevos cuestionamientos que les permite enriquecer, completar o construir la información.

Otro tipo de indagación empleado por el facilitador es aquella que pretende indagar el nivel de comprensión de los alumnos. Este acto comunicativo apareció en ocho ocasiones. Las preguntas planteadas a los alumnos tuvieron la intención de rescatar aspectos centrales de la actividad en términos de contenido, así como estrategias de comprensión y producción de textos puestas en práctica. En relación con el planteamiento de preguntas abiertas se encontró que en seis ocasiones el facilitador empleó esta forma de indagación con los alumnos. Ésta resultó útil en la promoción de la discusión colaborativa al interior del equipo, ya que, al no solicitarse una respuesta factual o única, las oportunidades de participación entre todos los integrantes del equipo aumentaron. Con la misma frecuencia (5) se identificó el acto comunicativo de elaborar preguntas que cuestionan la información proporcionada por los alumnos. Aquí, el facilitador pretendió clarificar, ampliar, corregir o revisar la información dada por los alumnos. Para ello empleó preguntas específicas que puntualizan el punto de controversia generado entre alumnos y facilitador. Respecto a los alumnos, en esta dimensión se encontraron actos comunicativos en donde los alumnos integraban, sintetizaban, reformulaban o transformaban información brindada por otros. Este tipo de actos contribuyó a que la noción de trabajo en equipo a través del diálogo se hiciera evidente, los estudiantes se escucharon entre sí e intentaban encadenar la información para alcanzar una construcción conjunta. Finalmente, en esta dimensión se encontró en una sola ocasión un ejemplo de interacción en donde el facilitador y los alumnos, de forma explícita, sintetizan las ideas conjuntamente.

Dimensión propositiva

Dimensión propositiva	
E9. El facilitador propone cursos de acción para resolver problemas	7
E7. El facilitador analiza un problema	6
E12. Los alumnos proponen soluciones al problema	5
E10. Los alumnos proponen cursos de acción para resolver un problema.	2
E8. Los alumnos analizan un problema	2
E3. El facilitador hace explícito el propósito de la actividad	1
E6 Los alumnos comparten sus intenciones con otros	1
Total	24

En relación con la dimensión propositiva, en la tabla se puede observar que el acto comunicativo que tuvo mayor frecuencia fue proponer cursos de acción para resolver problemas (7). Al respecto el facilitador realizó intervenciones a manera de propuesta, que tuvieron el propósito de guiar el plan de acción para que los alumnos resolvieran la actividad. Este acto comunicativo es interesante analizarlo

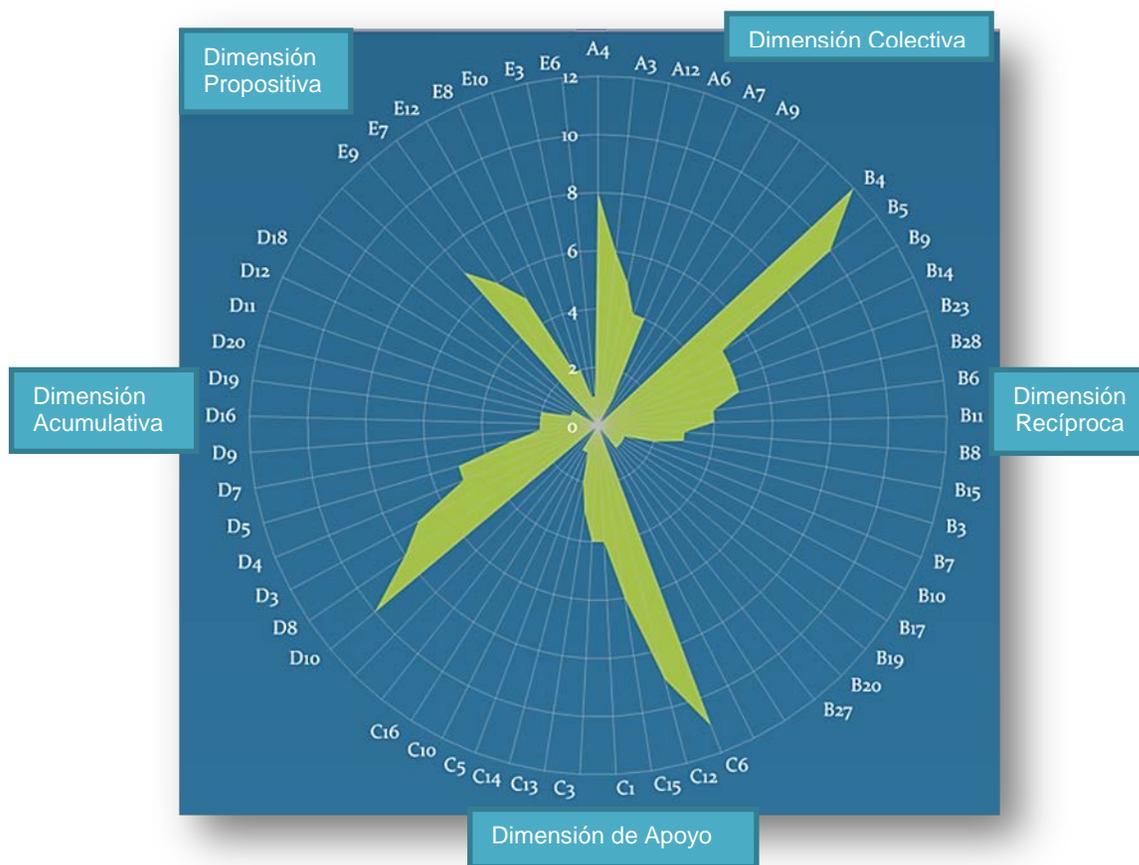
en relación con el tipo de ayuda observado en la dimensión C, ya que si bien el facilitador sugiere ideas para solucionar el problema, no impone una perspectiva e intenta construir la información a partir de lo discutido en el equipo. Como parte de esta dimensión se evalúa la promoción de habilidades metacognoscitivas por parte del facilitador. Al respecto, se encontraron actos comunicativos como analizar un problema (6), así como hacer explícito el propósito de la actividad. Asimismo, los alumnos se involucraron en actos comunicativos relacionados con la planeación y análisis de la tarea, por ejemplo, proponer soluciones y cursos de acción o también ofrecer y compartir ideas para planear la actividad.

6.5 FRECUENCIA DE CADA ACTO COMUNICATIVO Y DENSIDAD DE ACTOS COMUNICATIVOS POR DIMENSIÓN

Una manera de representar todos los datos antes mencionados, es por medio de gráficas útiles para visualizar la frecuencia y la densidad de los actos comunicativos por dimensiones de la presente investigación.

Entenderemos **frecuencia a las veces con que se presentó un acto comunicativo en cada dimensión** durante el análisis de la interacción entre facilitador-alumno en 4to y 6to (por ejemplo: una, dos, tres,... doce veces el acto comunicativo B4 a lo largo de todo el análisis). Y en la gráfica, le llamaremos **densidad, a la suma de los totales de las frecuencias de todos los actos comunicativos por cada dimensión**, es decir, el grueso de cada dimensión (ésta se observa en la gráfica 5). Así observamos, por ejemplo, que la dimensión con menor densidad es la “Dimensión Propositiva” D.

En la gráfica observamos que cada acto comunicativo está representado por una línea que va del centro hasta la circunferencia, marcado externamente por la dimensión y el número de acto comunicativo al que corresponde; asimismo los ejes tienen una escala que va del 0 (punto del centro), 1 (como la frecuencia menor) al 12 (frecuencia mayor). Es así como los actos comunicativos con mayor frecuencia son: A4 (parte superior), B4 (derecha superior), C6 (derecha inferior), D10 (izquierda inferior) y E9 (izquierda superior). Y, entre los actos comunicativos con menor frecuencia (1) se encuentran: B7, B10, B17, B19, B20, B27, C5, C10, C16, D11, D12 y D18. También se pueden observar las frecuencias en las tablas por dimensión en las páginas anteriores. (Dimensión B: p.121 y 122; dimensión C p. 123 y dimensión D p. 124).



Gráf.5 Densidad de actos comunicativos en cada dimensión de dialogicidad.

Los actos comunicativos de mayor frecuencia se presentan en los picos, mostrándose al centro los de menor frecuencia. Esto quiere decir que importantes interacciones entre pares (alumno-alumno) así como docente-alumno, ambos trabajando en pequeños grupos e involucrados en tareas de escritura colaborativa que más se encontraron en la presente investigación, fueron en las dimensiones recíproca (B4 con 12) y de apoyo (C6 con 11).

Además, puede apreciarse la densidad de actos comunicativos acumulados en cada una de las dimensiones; la dimensión B "Recíproca" con una suma de 64 y la dimensión C "Acumulativa" con 49, tienen la mayor densidad de actos comunicativos acumulados de todas las dimensiones. (Véanse los totales en la sección anterior).

De ello se desprende una posible denominación del "facilitador recíproco", quien en su intervención invitó a los alumnos a extender sus opiniones, lo cual favoreció que los alumnos ampliaran y enriquecieran la información que estaba en discusión y, de esta manera, que la discusión en relación con una temática particular se sostuviera y se profundizara en ella.

Asimismo se presentan las características de un “facilitador acumulativo” quien brinda retroalimentación, a partir de la cual, los alumnos puedan construir la información. En este sentido, una forma empleada por el facilitador para brindar retroalimentación fue retomar la respuesta de los alumnos y generar nuevos cuestionamientos que les permite enriquecer, completar o construir la información.

A partir de los resultados anteriormente presentados podemos dar argumentos a favor de la dialogicidad en las aulas, en el trabajo en pequeños grupos realizando actividades de escritura colaborativa. Asimismo resaltar la importancia del papel del facilitador, las estrategias más utilizadas por los mismos en la presente investigación; las frecuencias de los actos comunicativos así como la densidad de los mismos en cada una de las dimensiones, lo cual da pie a una amplia propuesta del uso de estrategias pertinentes y bien ejemplificadas para llevar a cabo diversas actividades de escritura y seguramente en las clases regulares de cualquier nivel escolar.

7. DISCUSIÓN

Dando respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, en este capítulo se indagará y explicará detalladamente la caracterización de los estilos de interacción y discurso entre profesores y alumnos en actividades de escritura colaborativa. Específicamente se discutirán los siguientes puntos: 1) la relación de los elementos centrales del enfoque sociocultural en contextos de práctica educativa; 2) se describirán detalladamente las características de un facilitador dialógico en el marco de las dimensiones: colectiva, recíproca, de apoyo, acumulativa y propositiva, las cuales forman parte del instrumento “Analytical System for characterizing Dialogic teaching-and-learning in the classroom”; 3) se reflexionará acerca de las implicaciones de actos comunicativos dialógicos en el desarrollo y el aprendizaje de alumnos de primaria y 4) se vinculará la generación de ambientes de interacción dialógica con la Reforma Integral de Educación Básica.

Enfoque sociocultural en contextos de práctica educativa

De acuerdo con la teoría de Vygotsky (1978) la experiencia social moldea las formas que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar el mundo; es así como los niños en un contexto escolar (contexto situado), es decir en el salón de clases, construye su conocimiento, teniendo la oportunidad de interactuar con otros pares y con adultos (profesores o facilitadores) que le permiten poner en práctica sistemas simbólicos como el lenguaje. En este trabajo se dio cuenta de cómo, a partir de formas de interactuar constructivas, recíprocas, encadenadas, guiadas y propositivas entre alumnos y facilitadores, se reconstruye colaborativamente la información para dar respuesta a las tareas planteadas.

La teoría sociocultural enfatiza que el lenguaje es una herramienta cultural y psicológica que, en términos vygotskianos, relaciona los procesos intermentales e intramentales, es así como el diálogo en un salón de clases cobra relevancia ya que tiene una gran influencia en el pensamiento y razonamiento de los niños. La presente tesis pudo constatar que muchas investigaciones, bajo este sustento teórico, han mostrado que el trabajo entre pares produce mejores efectos en el desarrollo cognoscitivo que el trabajo individual, particularmente en el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos (Guzmán, 2013 y Cubero, 2005).

Otras investigaciones constructivistas han encontrado que la maduración y la relación social entre el niño y el adulto o cualquier otra persona que ya es experta en el uso del lenguaje, favorecen la apropiación y desarrollo del mismo. En el contexto educativo se pone en juego el lenguaje durante la interacción social, y es aquí en donde los significados son cuestionados, negociados e interpretados (Halliday, 1982, y Hymes, 1972). En las aulas suceden procesos discursivos que son el resultado de la interacción entre profesores y alumnos. Éstos son espacios donde se utiliza el lenguaje de una manera muy particular, por ejemplo el uso de conceptos científicos y términos que no necesariamente forman

parte del uso cotidiano del lenguaje. En este sentido, el presente trabajo pone de manifiesto cómo una comunidad de aprendizaje, como lo es un salón de clase, permite que a partir de ciertos usos del lenguaje, los alumnos con la participación de un experto, se apropien de diversas habilidades de comunicación oral y escrita.

A partir de los resultados obtenidos en esta tesis, conviene subrayar la pertinencia y relevancia de un programa de innovación educativo como “Aprendiendo Juntos”, en el desarrollo de espacios dialógicos de interacción y discurso entre alumnos y facilitadores. En principio, la forma organizativa en pequeños grupos para realizar diferentes actividades, brinda un escenario ideal para promover formas constructivas de emplear el lenguaje. Por ejemplo, al trabajar en pequeños grupos los alumnos pueden mantener relaciones más interdependientes que al participar en clase completa. Además, esta organización permite que los procesos de participación guiada y andamiaje respondan a las demandas de cada alumno, así como también facilita que las aportaciones de los alumnos vayan siendo relacionadas explícitamente por el facilitador, situación que en una clase completa se vuelve más compleja.

Con respecto a las estrategias de intervención empleadas en este programa como: el trabajo por proyectos, el aprendizaje situado, la participación guiada, el andamiaje, el descubrimiento guiado, y la reflexión metacognoscitiva, fueron elementos centrales para el desarrollo de ambientes dialógicos de interacción. Con respecto al trabajo por proyectos, mediante experiencias útiles y significativas, para los propios alumnos y para la comunidad, los niños realizaron diversas actividades encaminadas a cumplir propósitos comunicativos establecidos desde el inicio del programa. Durante los proyectos se destacó la importancia de la oralidad tanto como la escritura, lo cual tuvo un impacto positivo en la creación de ambientes dialógicos.

A partir del desarrollo de un proyecto, los alumnos practicaron diferentes formas de analizar, sintetizar, evaluar y producir información. Aprendieron a parafrasear y sintetizar textos, realizar inferencias, derivar conclusiones y diferenciar entre hechos y opiniones, así como a asumir una postura crítica sobre lo que leen y aprenden. Asimismo, desarrollaron habilidades como la planeación, el manejo de recursos discursivos para expresar ideas con claridad y coherencia, así como la evaluación y corrección de los escritos. También, se pusieron en práctica estrategias para responder a diversos propósitos comunicativos, audiencias, géneros discursivos y contextos comunicativos.

En relación con las estrategias de apoyo como participación guiada y el andamiaje se fundamentaron en tres aspectos: 1) las preguntas son formuladas para propiciar razonamientos y especulaciones más que para elicitación de una respuesta correcta; 2) los profesores brindan retroalimentación con el propósito de informar y construir más que calificar y 3) La cultura de la comunicación en el aula es pública y segura (Alexander, 2004).

De esta forma, las dos facilitadoras involucradas en esta investigación manifestaron un interés por generar preguntas abiertas, las cuales propiciaban la participación de todos los integrantes del grupo, la explicitud de diferentes perspectivas y el involucramiento en un diálogo abierto, crítico y flexible. Por otra parte, ambas facilitadoras intentaron dar seguimiento a las aportaciones de los alumnos ya sea como un reforzamiento breve “bien hecho”, “ajá”, o también brindando información que generaba amplitud y profundidad en el diálogo relacionado con una temática. Es así como en el contexto de la innovación educativa “Aprendiendo Juntos”, se rescata el papel del facilitador o profesor como mediador del aprendizaje, lo que piensan, hacen o dicen es relevante para los procesos cognitivos y sociales de los alumnos. Además, a partir del uso de estas estrategias es posible comprometer al alumno a aprender a ver las cosas desde diferentes perspectivas al mismo tiempo. Por ejemplo, en el caso de la sesión 3 de 6° “Elaboración de un mapa mental” los alumnos tenían diferentes perspectivas acerca de cuál imagen era más pertinente según el contenido del mapa. Brindaron sus propuestas y argumentaron sus razones de selección. Fue en esta exposición de múltiples perspectivas en donde se generó un espacio dialógico, el cual permitió la negociación de significados y la toma de acuerdos.

Mediante la aplicación de estas estrategias de intervención, se observaron momentos en donde la facilitadora favoreció la creación de la Zona Intermental de Desarrollo (ZID), en donde se pretendía que los pensamientos de los participantes estuvieran sintonizados en la actividad. En este trabajo se mostró evidencia de cómo se comparte y se reconstituye el espacio comunicativo a través del diálogo (Mercer, 2000). Este uso del lenguaje compartido implicó no sólo el manejo de vocabulario específico, sino su uso en un contexto determinado. Es así como, por ejemplo, el emplear términos como “generalización” o “supresión” los alumnos compartieron el significado de estrategias de supresión para elaborar un resumen. También al referirse a cuestiones como “escribir bien para otros” los alumnos aludían a la consciencia de la audiencia antes, durante y después de la producción de un texto.

Los alumnos y facilitadoras generaron contextos de participación en donde las distintas voces, a partir de la discusión, la negociación, el uso del habla exploratoria, encontraban puntos de encuentro acerca del fenómeno de interés, en este caso actividades relacionadas con la producción y composición de textos. Para esto la facilitadora generó puentes entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos aprendizajes; realizó cuestionamientos orientados a establecer explícitamente la relación entre las demandas actuales de la actividad y el repertorio cognitivo con el que ya contaban los alumnos.

El facilitador dialógico

En esta sección se presentan las características de un “facilitador dialógico” en cada una de las dimensiones: colectiva, recíproca, de apoyo, acumulativa y propositiva derivadas del instrumento “Analytical System for characterizing Dialogic teaching-and-learning in the classroom”.

En principio, se encontró que un **facilitador colectivo** promueve constantemente que todo el equipo participe integrando a aquellos alumnos menos hábiles y propiciando la interacción del equipo; es así como los va involucrando en actividades colectivas pidiendo que tomen turnos o distribuyendo explícitamente las actividades; bajo ese ejemplo de organización, los alumnos imitan dicha estrategia, se ponen de acuerdo de forma conjunta y otorgan turnos de participación. Además, el facilitador colectivo busca y promueve que los alumnos extiendan la información y profundicen en la opinión o punto de vista que están tratando de generar. De la misma manera, los alumnos construyen caminos diferentes para llegar a acuerdos colectivamente, por ejemplo otorgando turnos de participación, repartiendo las actividades o discutiendo sobre la misma idea. Al respecto, diferentes investigaciones comprueban que los equipos asimétricos, es decir con diferentes opiniones y puntos de vista de acuerdo con su nivel de experiencia, propician mayor efectividad en la dialogicidad ya que se propicia la diversidad y el intercambio de ideas, opiniones, argumentos, etc., así como la responsabilidad compartida en las actividades. En este sentido, Howe (2005), menciona que los niños más avanzados progresan tanto como los de menores habilidades y conocimientos.

La dimensión colectiva es importante mencionarla como el preámbulo para cualquier tipo de acción dialógica, en la que se propicia de inicio un ambiente de participación, de inclusión de todos los alumnos a la generación de ideas y de solución de problemas en conjunto. Específicamente, en esta dimensión se ubican acciones o actos precisos de planeación, organización de las actividades, así como la asignación de turnos para una interacción más fluida y eficaz para el trabajo colaborativo.

Algunos ejemplos de turnos colectivos en el presente análisis son: “¿ya todos leímos el párrafo?”; “¿sabemos de qué se trata?; "entre todos iremos revisando si ya quedó o si hay algún error para indicarlo y arreglarlo” y “¿qué opinan ustedes allá?” En cuanto al acto comunicativo de extensión a partir de preguntas abiertas, es una estrategia de suma importancia ya que la facilitadora la emplea para extender el tema, invitando a los alumnos a elaborar información y llegar a una comprensión compartida de la actividad. En el transcurso de este trabajo se presentaron ejemplos en donde la facilitadora asigna turnos y promueve la participación de todo el equipo.

En la dimensión de reciprocidad se puede establecer que las características de un **facilitador recíproco** están encaminadas, en principio, a propiciar que los alumnos extiendan sus expresiones, favoreciendo que amplíen y enriquezcan la información discutida y, de esta manera, que la discusión en

relación con una temática particular se sostenga y se profundice en ella. Bajo esta línea, el facilitador recíproco busca la interacción entre pares, el diálogo entre los alumnos, la negociación de significados, la expresión y consideración de ideas y puntos de vista de los otros. Asimismo, promueve la expresión de diferentes opiniones sustentadas en argumentos, las cuales resultan relevantes para la integración y redacción de la información.

Es así como en la presente investigación se presentan diversos segmentos donde los alumnos dan respuesta a dicho acompañamiento recíproco que el facilitador promueve, viéndose reflejado en acciones como la elaboración de ideas por parte de los alumnos, la generación de opiniones sobre la información trabajada en colaboración con sus pares; así como intentos de justificación o argumentación en sus opiniones. Un facilitador recíproco favorece ampliamente explicitar las ideas durante el proceso de escritura colaborativa. De esta forma, los alumnos solicitan opiniones, argumentos, exploran y negocian ideas con sus compañeros, así como también extienden las respuestas que escuchan de sus pares o del facilitador.

A lo largo del proceso de escritura colaborativa, el facilitador recíproco promueve la reflexión acerca de la forma y el contenido de los textos, de tal forma que responde al modelo de acción-reflexión en el proceso de composición. En este ir y venir de intercambios y argumentos, los alumnos solicitan información tanto a sus pares como al facilitador; así como también exploran y negocian ideas con sus compañeros y logran comparar diferentes perspectivas y llegar conjuntamente, facilitador y alumnos, a una solución o acuerdo. Con esto se pudo observar que en diferentes momentos los integrantes del equipo tomaron el papel de expertos y fueron alternando el rol de acuerdo con el tema discutido.

En esta dimensión (recíproca) se identificaron diferentes actos comunicativos que aluden a la promoción, por parte del facilitador, de un tipo de habla exploratoria (Mercer, 1995). Entre estos actos se encontraron los siguientes: solicitar argumentos a los alumnos, los alumnos explican el proceso para llegar a una solución y expresar diferentes puntos de vista, la negociación de ideas, así como también aquellos actos que implicaban la solicitud, por parte de los alumnos, de opiniones y argumentos. Esto último representa un desafío para conseguir ambientes cada vez más dialógicos, ya que comúnmente cuando aparecen estos tipos de actos son a solicitud del facilitador más que de los alumnos. En principio es esencial que el facilitador modele estilos constructivos de usos del lenguaje, para que paulatinamente y con instrucción directa y efectiva los alumnos se apropien de estas formas de indagación y comunicación. Cabe aclarar que los facilitadores del programa Aprendiendo Juntos promueven constantemente este tipo de habla exploratoria y co-constructiva, más que un habla disputacional o acumulativa y para ello se pide considerar una lista de consejos a lo largo del proceso de la intervención como son: preguntar y dar opiniones, tomar turnos al hablar, respetar las ideas de los demás, compartir información, pensar antes de hablar y llegar a acuerdos. Una de las premisas que sostiene el uso de estos consejos es que si los alumnos conocen y experimentan formas efectivas de

comunicarse, es más probable que se logre una apertura al trabajo colaborativo y se llegue a la meta fijada.

Por último, es importante señalar que las estrategias dentro de la dimensión recíproca fueron las más utilizadas por las facilitadoras de la presente investigación, por lo que tiene gran relevancia como un aspecto central en el desarrollo de estilos dialógicos de interacción y discurso entre profesores y alumnos, ya que se va estableciendo una relación e interacción más estrecha entre facilitador-alumnos y entre pares también. De esta forma, el facilitador se mantiene en el monitoreo constante del diálogo y la discusión, con el objetivo de fomentar el establecimiento de intersubjetividad, así como la ZID donde hay sintonía de pensamientos de los participantes en la actividad colaborativa.

Por otra parte, a lo largo de esta investigación la facilitadora promueve la participación de todos los integrantes del equipo para que lleguen a un acuerdo común: “Puede ser pero no sé diles a tus compañeros”. Asimismo, la facilitadora solicita explícitamente la justificación de sus opiniones, por ejemplo: “Y esto (*señala una imagen*) ¿qué tiene que ver con las características físicas del paciente con sida? “Explíquenme”; “Pero discutan si realmente quieren investigar sobre eso o se van a quedar con esos subtemas...”. Otro aspecto encontrado en esta dimensión es cuando la facilitadora brinda acompañamiento al proceso de escritura colaborativa: “Ajá eso, cuando ponen características físicas del virus del sida entonces ya es como del virus...”

Con respecto a un facilitador de apoyo, los resultados señalan que uno de los aspectos centrales en esta dimensión es la posibilidad que tiene el facilitador de brindar información que permite a los alumnos para concentrarse en aspectos clave de la actividad, así como también emplear pistas para propiciar que descubran nuevo conocimiento. Esta forma de guiar a los alumnos representa un tipo de ayuda muy útil para generar conocimientos a través del diálogo, asimismo propicia que resuelvan problemas de manera autónoma; dando lugar a la indagación y construcción en conjunto y de manera individual. Si el facilitador se percató que hay dificultades en la solución de problemas, explica los conceptos necesarios o el proceso para llegar a la solución.

Un facilitador de apoyo busca crear un ambiente positivo en donde los alumnos expresen libremente sus intereses y los motiva a expresar sus ideas. Constantemente reformula, elabora, recapitula y/o revisa el aprendizaje con los alumnos, lo cual es una parte fundamental en el apoyo del proceso de escritura colaborativa, intentando que la voz de todos los integrantes del equipo sea escuchada, ya que da la importancia y sentido a cada palabra, frase o intervención de los alumnos. El facilitador de apoyo procura que estas ideas sean integradas y recuperadas de manera coherente en la síntesis de su tema.

Por otra parte, como una forma de apoyo el facilitador modela formas productivas de comunicación las cuales son apropiadas por los alumnos y evocan la voz del facilitador. Esto resulta interesante, ya que a partir de estilos discursivos dialógicos empleados por el facilitador, los alumnos paulatinamente logran ir incorporando una forma de comunicación en el equipo. De la misma manera, los estudiantes que muestran estrategias “de apoyo” hacen consciente la apropiación de su conocimiento y habilidades reformulando, elaborando, recapitulando y/o revisando el aprendizaje con sus compañeros.

Un ejemplo relacionado con la estrategia de apoyo se refiere a la petición de la facilitadora para que los alumnos para expresar sus intereses: “¿qué opinan ustedes allá?”; “¿Y ahí a ver, qué, como qué buscarían?”. También la facilitadora emplea actos comunicativos para reformular, elaborar, recapitular y/o revisar el aprendizaje: “OK. Entonces ahorita lo que hizo Elisa y Claudia, resumieron el cuento, dijeron lo más importante... ya sabemos de qué se trata... por ejemplo: “Mientras Pedro caminaba... Hasta este punto ¿qué es lo más importante, qué hay que señalar; revisión de ortografía de lo escrito ¿está bien usar las dos comas?”

Con respecto al acto comunicativo de concentrarse en aspectos clave para precisar la redacción de un texto, se encontraron ejemplo como los siguientes: “¿características de quién?, ¿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”; “¿Del enfermo de qué?”. En cuanto al empleo de pistas para propiciar que los alumnos descubran nuevo conocimiento, el facilitador de apoyo recurre a preguntas que favorecen la construcción de nueva información a partir del conocimiento previo de los alumnos, por ejemplo: “¿los pacientes que tienen sida, qué les pasa?; “¿Cómo podemos denominarle a todo eso?”

Otra dimensión analizada en este trabajo es la acumulativa la cual resulta relevante, entre otras cosas, porque analiza la dinámica entre preguntas, respuestas y reconocimientos elaborados por el facilitador. Específicamente, un **facilitador acumulativo** se caracteriza por hacer reconocimientos de manera discriminada, es decir, reconocen explícitamente el esfuerzo realizado por los alumnos, señalando que han hecho buen trabajo y alentándolos a continuar con la actividad. Dicho acto lleva consigo la motivación, uno de los elementos esenciales para que cualquier interacción sea eficaz. Asimismo, en esta dinámica de construcción de conocimiento a partir de actividades de escritura colaborativa, el facilitador hace cuestionamientos que exploran el nivel de comprensión de los alumnos por ejemplo: “¿sabemos de qué se trata?”; así como también hace preguntas que cuestionan la información dada por los alumnos en donde el facilitador tiene el espacio y la oportunidad de clarificar, ampliar, corregir o revisar la información dada por los alumnos. El facilitador acumulativo frecuentemente elabora preguntas abiertas, lo cual resulta útil en la promoción de la discusión colaborativa dentro del equipo, ya que da oportunidad de participación a todos los integrantes del

mismo. Por otra parte, brinda explicaciones acordes con el nivel de comprensión de los alumnos, donde la intención es rescatar aspectos centrales de la actividad en términos de contenido, así como estrategias de comprensión y producción de textos puestas en práctica.

Una estrategia esencial del facilitador acumulativo es la de proporcionar retroalimentación y seguimiento a partir de las respuestas de los alumnos, con ello los estudiantes pueden construir la información, es decir, retoman lo dicho por el equipo para proveer de ideas a los alumnos y generar nuevos cuestionamientos que les permite enriquecer, completar o construir la información. En este sentido, el facilitador guía la construcción del conocimiento a partir de las respuestas de los alumnos.

Es gracias a la intervención del facilitador que, a su vez, los alumnos elaboran preguntas para progresar en su comprensión y que con ello sean capaces de integrar, sintetizar, elaborar, reformular o transformar la información que leen individualmente y la que es brindada por otros, dando continuidad a la negociación de significados y construcción conjunta del conocimiento. Este tipo de actos contribuye a que la noción de trabajo en equipo a través del diálogo se haga evidente, fomentando la escucha, el encadenamiento de ideas, y por lo tanto la construcción de conocimiento, así como la evaluación y retroalimentación de la información trabajada en equipo a través de la colaboración y la ayuda del facilitador.

Algunos ejemplos encontrados en esta dimensión tiene que ver con preguntas que exploran el nivel de comprensión de los alumnos: “¿sabemos de qué se trata?, A ver díganme rapidísimo de qué se trata”. En otros casos, la facilitadora utiliza el reconocimiento a los estudiantes con una expresión de aprobación "exactamente, correcto, perfecto". Los actos comunicativos que involucran el planteamiento de preguntas abiertas, se relacionan con un facilitador acumulativo, ejemplo de esto es: “A ver ¿qué se les ocurre?” o “¿Y ahí a ver, qué, cómo que buscarían?”

Finalmente, se encuentra el **facilitador propositivo** quien propicia y conduce el diálogo con la intención de hacer explícitas las metas de la tarea, así como llevar a los alumnos a una reflexión metacognoscitiva, dejando claro el propósito y la utilidad de lo aprendido. Un facilitador propositivo analiza los problemas que surgen en la interacción y discusión, así mismo propone cursos de acción para resolver problemas. Para ello el facilitador interviene con propuestas para guiar el plan de acción para que los alumnos resuelvan la actividad.

Por su parte, los alumnos que responden a dicho tipo de facilitador suelen compartir sus intenciones con otros, analizan y proponen soluciones a problemas y también plantean cursos de acción para resolver el problema, planear o analizar la tarea.

Algunos ejemplos relevantes de dicha dimensión son: en la primera parte del análisis de la elaboración de un resumen de un cuento, en 4to grado, la facilitadora señaló en repetidas ocasiones y hacía explícita la importancia de verificar si el resumen se estaba entendiendo; para ello preguntaba a los alumnos si estaban expresando y redactando con sus propias palabras los párrafos para el resumen requerido. La facilitadora intervenía diciendo: “vamos a leerlo, ¿qué les parece si ahorita leemos todo el resumen para ver cómo quedó?”; los alumnos releían el cuento para que se entendiera. Una y otra vez, tanto facilitadora como alumnos, analizaban si estaba quedando adecuado y a su vez modificaban lo pertinente. Ambos, facilitadores como alumnos, aprobaban los productos que iban obteniendo durante la actividad. Analizaban problemas con frases como: “a ver, de este punto para acá ahora ¿qué hacemos?” y también proponían soluciones: “¿cómo se le podría quitar toda [esta parte “y podría salir ” y decir “en este lugar es peligroso...?”

En el análisis de 6to se señalan algunos segmentos, los cuales muestran formas de solucionar problemas. Un claro ejemplo es cuando en el turno 162, Edgar muestra a su equipo cómo obtener el número de personas tienen VIH: “Tenemos que sumar este y este” (*señala con la mano el monitor*). Y en el turno 223 K hace mención de que hay que poner el rango de edad de los jóvenes más afectados de VIH para que se entienda: “ponle años porque si no, no se va a saber”. Un ejemplo del análisis de un problema por parte de la facilitadora lo encontramos en el turno 408, aquí ella expone lo que entiende al leer el subtema “características de paciente con sida”, analiza y transmite al equipo que lo que está viendo en la imagen y el subtema propuesto no es congruente.

Implicaciones de ambientes dialógicos en el desarrollo y el aprendizaje de alumnos de primaria

En los siguientes párrafos se plantearán algunas implicaciones de los estilos de interacción y comunicación dialógicos en el aprendizaje y desarrollo de alumnos de primaria. En principio, en el transcurso de esta investigación se explicó que los estilos dialógicos de interacción repercuten directamente en la forma en que alumnos y facilitadores construyen y reconstruyen los saberes culturales, tanto en un plano social como individual. De esta forma, cuando se asume una perspectiva dialógica de la enseñanza y el aprendizaje, el objetivo es ir más allá de la comprensión de uno mismo hacia la comprensión del otro y, a través de este otro, 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 (Wegerif, 2007).

En el marco del programa de innovación educativa “Aprendiendo Juntos”, se pudo corroborar lo encontrado en otras investigaciones (Rojas–Drummond y Mercer, 2003 y Rojas–Drummond, Mazón, Fernández y Wegerif, 2006) acerca de los efectos positivos que tienen las interacciones dialógicas en el aprendizaje de los alumnos. Específicamente, una de las aportaciones de esta tesis es presentar los

beneficios en el aprendizaje de los alumnos, a partir de las estrategias utilizadas por un facilitador dialógico, trabajando en pequeños grupos, ya que la mayor parte de las investigaciones se relaciona con ambientes dialógicos trabajando en clases completas. En este sentido, las características de interacción y discurso empleadas por las dos facilitadoras participantes en esta investigación, promovieron el desarrollo de habilidades orales, así como de comprensión y producción de diversos textos escritos.

En cuanto a las habilidades de comunicación oral, los alumnos de 4° y 6° conforme transcurría su participación con las facilitadoras, adquirieron formas más co-constructivas de comunicación que en un principio. Estas características del discurso se relacionaron intrínsecamente con los actos comunicativos dados por las facilitadoras en relación con las dimensiones recíproca y acumulativa. De esta forma, las facilitadoras promovieron que los alumnos se involucraran en la misma actividad y promovieron recíprocamente la participación de todos. Además, mediante actos comunicativos implicados en la dimensión de apoyo, las facilitadoras propiciaron que los integrantes del equipo complementaran sus habilidades para que pudieran construir y reconstruir la información. Por ejemplo, en el caso de la situación comunicativa relacionada con la elaboración de un mapa mental, los tres alumnos pretendían comprender los vínculos de significado entre imágenes y subtemas. Es así como la facilitadora orientó la mayor parte de la discusión a este aspecto, mientras un integrante brindaba una idea inicial, la facilitadora promovía la participación de los otros mediante preguntas que invitaban a clarificar las ideas y ampliar la información. Una de las funciones centrales de las facilitadoras fue promover el uso del lenguaje como una forma social de pensar (Mercer, 2000).

Dentro de la dimensión acumulativa, se presentó que el acto comunicativo más recurrente fue donde la facilitadora proporcionaba a los alumnos cierto estímulo que reconociera o apreciara el trabajo bien hecho, el esfuerzo y progreso en la actividad, ya sea por parte de uno de los alumnos o de todo el equipo. Dichos resultados son una prueba más para hacer evidente la necesidad de usar estrategias de motivación en el aula, ya que determina la actuación de cualquier ser humano. La presente tesis sostiene con diferentes datos, que la motivación juega un papel fundamental en el aprendizaje, ya que invita a la persona, en este caso al alumno, a hacer uso de sus propios intereses, a mantener la atención en las actividades, a estimular el deseo de aprender y dirigir estos intereses y esfuerzos hacia metas, logros y propósitos definidos. (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

La voz de las facilitadoras se vuelve punto clave para promover la motivación por aprender, siendo el lenguaje el mediador por excelencia, con el cual se transmiten todo tipo de mensajes en las interacciones entre el adulto y los alumnos. Es así como la interacción con los otros y la acción tutorial de los profesores en las aulas resultan elementos indispensables para generar la motivación por aprender. Mucho dependerá del facilitador o profesor para que los alumnos se involucren en las actividades escolares, así como el tono afectivo, sentimientos de interés y éxito (y no lo contrario como

la desesperanza aprendida o fracaso), la sensación de participación, influencia y afiliación al grupo en donde los alumnos se desenvuelven.

La presente tesis muestra ejemplos de la forma en que las facilitadoras intentaron involucrar a los alumnos en las actividades de escritura colaborativa, dándoles pautas claras, las características de la tarea (estructura), planteaban desde el principio de la sesión el o los propósitos (para qué) de la actividad, comentaban el cómo de la actividad, así como la oportunidad de que los alumnos dieran sus propias ideas. Esto provocó que los alumnos fueran apropiándose paulatinamente de diferentes habilidades y, al sentirse más competentes, tuvieron mayor motivación no sólo para terminar la actividad, sino para difundir los productos de la tarea realizada.

La visión de Aprendiendo Juntos precisamente tenía objetivos muy claros en cuanto a promover un diálogo, espacios de interacción y sesiones significativas que pusieran en juego las habilidades de los alumnos y es así como, desde la planeación y promoción de actividades atractivas se va fomentando un ambiente de trabajo constante y de buscar nuevas rutas para llegar a la construcción de su propio conocimiento. Asimismo, la participación en este programa brindó a los alumnos la oportunidad para desarrollar una motivación intrínseca por aprender. Durante su participación en el programa descubrieron la oportunidad que brindan los usos funcionales de la lengua oral y escrita para transformar el conocimiento a partir de la interacción con otros.

Con ello es importante replantear el papel que juega la motivación en las aulas, propiciar investigación que dé cuenta de cómo son los procesos de motivación dentro del aprendizaje actualmente; cuáles son las prácticas y estrategias que los profesores desarrollan en sus aulas y si éstas les resultan efectivas o ineficaces. De esta manera se podrán crear y echar a andar programas que fomenten justamente la motivación escolar necesaria para generar un mejor desempeño y eficiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas mexicanas.

Por otra parte, en este trabajo se identificaron actos comunicativos en donde la facilitadora extendía la información dada por los alumnos, invitaba al equipo a involucrarse en aspectos clave de la actividad, así como se caracterizó el uso de preguntas abiertas y otras encaminadas a cerciorarse de la comprensión de la tarea. Estos actos comunicativos promovieron que los alumnos se involucraran paulatinamente de una manera más recíproca en las tareas. El equipo, tanto de 4° como de 6°, realizaba las mismas actividades, compartía el mismo interés, así como eran conscientes de los propósitos que debían alcanzar. Además, los alumnos contemplaron la participación de todos los integrantes del equipo como una estrategia para alcanzar éxito en la actividad. Por lo anterior, otra de las aportaciones de esta tesis es demostrar que, en ambientes dialógicos de actividad conjunta, la cooperación y el procesamiento en grupo ocurren mientras los participantes comparten metas, recursos,

logros y entendimiento del rol de cada uno. Es así como las actividades se enriquecen y se consiguen mejores resultados que trabajando de forma aislada (Rojas-Drummond y Mercer, 2003).

Los estilos dialógicos de comunicación entre alumnos y facilitadoras, reflejados principalmente en las dimensiones recíproca y acumulativa tuvieron implicaciones en la calidad de las producciones de los alumnos. Se pudo observar que los alumnos, conforme transcurría su participación en el programa “Aprendiendo Juntos”, realizaron ajustes y enriquecieron aspectos gráficos, sintácticos, semánticos, textuales y contextuales de sus producciones, como resultado de la interacción con sus compañeros y facilitadora. Con las intervenciones de la facilitadora los alumnos discutieron y realizaron diferentes intercambios verbales para mejorar los aspectos sintácticos del texto. Al parafrasear y repetir la información se percataban de las incongruencias gramaticales que, a su vez, influían en los aspectos semánticos del documento.

El pensamiento o lectura en voz alta previa a la escritura (textualización), que era explícitamente solicitado por las facilitadoras (“¿Cómo quedó?” o “Primero lo decimos y luego escribimos”) fue un aspecto central para lograr textos sofisticados. La intervención, retroalimentación constante, el acompañamiento y la motivación que las facilitadoras otorgaron fue esencial para obtener resultados significativos en las tareas asignadas. Cuando los alumnos realizaban ensayos verbales antes de redactar el enunciado, se llevaban a cabo ciclos de reflexión relacionados con el proceso de escritura (Sharples, 1999). De tal manera que, a partir de los ensayos orales, los alumnos tuvieron la posibilidad de transformar de forma creativa los enunciados orales en escritos (Guzmán, 2013). Por otra parte, cuando las facilitadoras emplearon actos comunicativos como extender información relacionada con la adecuación y la coherencia global de los textos, los alumnos fueron más sensibles a la estructura de los textos, es decir, se percataban del contenido, así como del estilo y tono de la redacción del equipo.

Los estilos dialógicos de interacción y discurso también tuvieron efectos positivos en los procesos metacognoscitivos de la escritura. Cuando las facilitadoras emplearon actos comunicativos relacionados principalmente con la dimensión de apoyo como: dar pista, focalizar la actividad o animar a los alumnos a que resuelvan los problemas de manera autónoma, favoreció que los alumnos se cuestionaran acerca del proceso y del producto de la escritura. Además, los alumnos fueron conscientes de la necesidad de planear y revisar el escrito, así como también aplicar estrategias de síntesis como supresión, construcción y parafraseo de la información.

Este trabajo brinda evidencia de que a través de las interacciones dialógicas los participantes generan espacios dialógicos, en los cuales se mantienen posturas abiertas, constructivas y críticas hacia la exploración, confrontación y negociación de diferentes ideas. En este sentido, el diálogo está orientado hacia la indagación y la construcción conjunta del conocimiento (Wegerif, 2007)

Los ambientes de interacción dialógica y la Reforma Integral de Educación Básica

En este trabajo se dedicó un espacio al análisis de Programas educativos y se encontró que, pese a que estos documentos plantean la función central de la escuela como una institución que busca el desarrollo y despliegue de diversas competencias como: para el aprendizaje permanente; para el manejo de la información y para la convivencia, las evaluaciones nacionales e internacionales demuestran que no se han alcanzado los resultados esperados.

Es por eso que para poder llevar a cabo la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa se necesitan condiciones esenciales, los cuales están representados en los Principios Pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios. La Reforma Integral de la Educación Básica presenta doce principios pedagógicos que requieren cobrar sentido en las aulas, a través de la práctica que los docentes realicen día con día; ésta es una de las grandes metas que la Secretaría de Educación Pública debe tener presente para garantizar el cambio de las prácticas docentes en nuestro país. Particularmente, los principios pedagógicos que vinculan estrechamente la noción teórica de dialogicidad presentada en este trabajo con los aspectos oficiales son:

- Generar ambientes de aprendizaje, donde sean los docentes los que construyan estos espacios de desarrollo de la comunicación e interacciones que posibilitan el aprendizaje, ello cual implica que se integren estilos de interacción dialógica entre los estudiantes y el maestro.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, lo cual nos remite, invariablemente, a los diferentes estilos de interacción dialógica de la presente investigación con cada una de sus dimensiones;
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales, que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos;

Estos principios son congruentes con las habilidades que pretende desarrollar el programa de innovación educativa “Aprendiendo Juntos”. Ambos sostienen que algunos aspectos centrales de la educación básica son: el interactuar y relacionarse asertivamente; solucionar problemas; enfrentar diferentes situaciones en la vida cotidiana y tener relaciones inter e intrapersonales efectivas. Se pretende que los alumnos interactúen, escuchen, hablen, opinen, argumenten, decidan, solucionen, construyan individualmente y con sus pares, asimismo en interacción con adultos; para con ello promover la formación de un juicio crítico y la toma de decisiones pertinentes, la apropiación y aplicación de todos esos saberes para las demandas que exige la misma sociedad.

Estos propósitos educativos requieren necesariamente de un cambio de esquemas y estrategias en la práctica docente, que sea sensible a la realidad cultural y lingüística de la vida escolar en los contextos de aula y que se respete la multiculturalidad de México. De esta forma, es imprescindible la capacitación para los docentes, brindando las herramientas necesarias y suficientes para su trabajo diario o por lo menos los dotarlos de herramientas teóricas y metodológicas básicas; así como la necesidad de un acompañamiento constante para cumplir con el objetivo de participar activamente y hacer que los alumnos, a través de actividades desafiantes, logren un aprendizaje efectivo y significativo. Éste último punto es indispensable para que los facilitadores o docentes estén en constante comunicación y andamiaje con personas expertas que marquen un camino más claro como lo exige el principio pedagógico denominado tutoría y asesoría académica a la escuela. ¿Cómo saber si es adecuado lo que se lleva a las aulas, en cuanto a lo que se dice y hace; información, procedimientos, evaluación, etc.? Justamente evaluando las prácticas docentes y acompañando a los profesores, facilitadores y directivos en el proceso de cambio hacia una Reforma que, al parecer, ha causado mucho revuelo en su implementación.

Es de suma importancia tomar en cuenta las formas de interacción y discurso que el profesor emplea en el aula, ya que tiene relación con los pensamientos que poseen sobre cómo debe ser su práctica, y de ahí la importancia de conocer detalladamente las concepciones de los profesores y sus acciones en relación con la enseñanza, y particularmente con los estilos de interacción que mantiene con sus alumnos. Esto favorecerá la promoción de habilidades que permitan a los profesores generar ambientes dialógicos en sus aulas (Wegerif y Mercer, 1997). Hay que recordar que el aprendizaje tiene un carácter social y comunicativo y que los alumnos elaboran activamente significados gracias a la mediación y guía del profesor.

Es por ello que se necesitan personas mejor preparadas, personas especializadas y expertos en la materia para acompañar a aquellos que empiezan este camino de la educación o que simplemente por diversas circunstancias no han sido actualizados y continúan en una escolarización tradicional; que tienden a la monopolización, donde se mantiene la voz monológica y la poca construcción por parte de los alumnos, así como una línea de solemnidad en las clases.

Se necesitan aulas dialógicas donde los alumnos vayan razonando, debatiendo, justificando, argumentando, negociando significados, construyendo, decidiendo, evaluando y generando diversas ideas; ambientes dialógicos donde los docentes sean los agentes de cambio, y convencerlos que es ardua la labor que les ha sido confiada, modificar las formas de “dialogar”, hacerlos conscientes o recordarles que son ellos los que llevan a las aulas este tipo de prácticas docentes en donde los alumnos interactúan y aprenden a partir de ello. Y es la presente investigación una aportación más, una forma de cómo poner en práctica diferentes estilos de interacción dialógica en los diversos espacios educativos.

Y en lo que a la investigación compete: "Sin conocimiento no hay sociedad posible, y sin métodos de investigación no hay conocimiento, por tanto, la investigación es indispensable para que exista, sobreviva y se desarrolle una sociedad".

REFERENCIAS

- Albarrán, C (2006). *El uso de tecnología informática para la creación de cuentos en alumnos de 4to grado de primaria*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Malden, Massachussets: Blackwell.
- Alexander, R. (2004). *Dialogic Teaching*. Leeds, Inglaterra: Dialogs.
- Boxel, C & Roeldofs, E. (2001). Investigations the quality of student discourse; what constitutes a productive student discourse?. En *Journal of Classroom Interaction* 36 (2), 55-61.
- Brown, A. y Pallincsar, A. (1989). Guided co-operative learning and individual knowledge acquisition en L. B. Resnick (comp.). *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum
- Bruner, J. (1996). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cassany; D. (2000). De la Gramática a la reflexión Lingüística. *Novedades educativas*, 119, noviembre, 38-52.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Dale, H. (1994). Collaborative writing interactions in one Ninth-Grade Classroom en *Journal of Educational Research* 87 (6), 334-343.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.
- Dawes., L., Mercer, N. y Wegerif, R. (2000). *Thinking Together. A programme of activities for developing thinking skills or KS2*. Inglaterra: Questions Publishing Company.
- Dawes., L., Mercer, N. y Wegerif, R. (2000). *Thinking Together. A programme of activities for developing thinking skills or KS2*. Inglaterra: Questions Publishing Company.
- Díaz – Barriga F. y Hernández G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. D.F. México: Mc. Graw Hill.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Fernández, J. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. México: Facultad de Psicología, UANL.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fernández, M. (2003). Literacy and exploratory talk: Context, cultural patterns, division of labour, and collaboration as structural elements. Trabajo presentado en el symposium: *"Making visible the invisible. Changing the culture of classroom discourse in México and the UK"*, en el 10°. Encuentro de la European Association for Research in Learning and Instruction, Padua, Italia.
- Fernández, P. y Melero, M. [Comps.] (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.

Forman, E. y Cazden, C. (1985). Exploring vygostskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. En J. Wertsth (Ed). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 323-347). Cambridge, Massachusetts. Cambridge University press.

Ferreiro, E. (1997). La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la lectura. D.F., México: Documentos del DIE.

Fisher, R., Myhill, D., Jones, S. y Larkin, S. (2010). *Using Talk to Support Writing*. London: Sage.

Guzmán, K. (2013). *Desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad a través del aprendizaje colaborativo en alumnos de primaria*. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Halliday, A. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. (J. Ferreiro, Trad). México: Fondo de Cultura Económica.

Hymes, D. (1972). Models of interaction in language and social life. En Gumperz y Hymes, D. (eds). *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. Londres, Inglaterra: Basil.

Hymes, D. (1984). *Competencia comunicativa*. Paris, Francia: Hatier.

Johnson, R. y Johnson, D. (2006). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston, Massachusetts: Allyn Bacon.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, España: Paidós.

Maybin, J. (2003). Voices, intertextuality and induction into schooling. In S. Goodman, S Lillis, J. Maybin, y N. Mercer (Eds.), *Language, literacy and education: A reader*. (pp. 159-170). Staffordshire, UK: Trentham Books.

Mazón, N (2006). *Fortalecimiento del uso del habla exploratoria y la producción de macroestructuras de textos expositivos a través de una innovación educativa*. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst Teachers and Learners*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters LTD.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How computers can help children think together about texts*. Inglaterra: Open University. Mercer, N., Wegerif, R. y Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25, 95–111.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.

Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. Londres, Inglaterra: Routledge

Miell, D. y Littleton, K. (Eds). (2004). *Collaborative creativity: Contemporary perspectives*. London: Free Association Books.

Mota, C., Villalobos J. (2007) *El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskyana*. Universidad de los Andes. Escuela de Idiomas Moderno. Mérida, Edo. Mérida. Venezuela. 2007.

Peon, M. (2004). Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Rogoff, B (2003). *The cultural nature of human development*. Londres, Inglaterra: Oxford University Press.

Rojas- Drummond, S. (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican Classrooms. *En H. Cowie, D. van der Aalsvoort y N. Mercer (Eds.). Social interaction in learning and instruction : the meaning of discourse for the construction of knowledge*, (pp.193-214).Exeter, Inglaterra: Pergamon Press.

Rojas Drummond, S., Albarran, C y Littleton, K. (2006). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts mediated by ICT. *En Thinking skills and creativity* (in press).

Rojas-Drummond, S.M. y Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99–111.

Rojas-Drummond, S.M., Mazón, N., Fernández, M. & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1 (2) pp.84–94.

Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernandez, F. y Zuñiga, M.(2010) Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. In howe, C. y Littleton, K. *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*. Advances in Learning and Instruction London. London: Earlbaum.

Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of Communication*. Oxford, Inglaterra: Blackwell Publishing.

SEP (2011), Plan de Estudios 2011, Educación Básica, México, SEP.

SEP (2012), Diplomado para maestros de primaria: 3° y 4° grados. Módulo 2. Planificación y evaluación para los campos de formación: Lenguaje y Comunicación, y

SEP (2013). Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, México, publicado en el Diario Oficial de la Federación: 19-08-2011, [en línea] http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acuerdo_592.pdf, Consulta: [febrero de 2012].
Desarrollo Personal y para la Convivencia. Guía del Participante. Ciclo escolar 2011-2012, SEP, México.

Sharples, M. (1999). *How we write*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós Comunicación.

Vass, E. (2004). Understanding collaborative creativity: young children's classroom-based shared creative writing. *En D. Miell y K. Littleton (Eds.). Collaborative creativity. Contemporary perspectives(pp. 50-84)* Londres, Inglaterra: Free association books.

Vygotsky, L (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. D.F.,México: Editorial Critica-Grijalbo.

Wegerif, R. y Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw. (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom* (pp.49–64). Clevedon: Multilingual Matters.

Wegerif, R. y Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw. (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom* (pp.49–64). Clevedon: Multilingual Matters.

Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, España: Paidós

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Wertsch, J. (1998). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wegerif, R. (2007). *Dialogic, Education and Technology: Expanding the Space of Learning*. New York: Springer.

Yarrow, F y Topping, K (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interactions. En *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.

APÉNDICE 1

Sylvia Rojas-Drummond, Universidad Nacional Autónoma de México
Sara Hennessy, Paul Warwick and Neil Mercer, University of Cambridge.

2012

ANALYTICAL SYSTEM FOR CHARACTERIZING DIALOGIC TEACHING-AND-LEARNING IN THE CLASSROOM

DIMENSIONS	COMMUNICATIVE ACTS	DIMENSIONS	COMMUNICATIVE ACTS
<p>A) COLLECTIVE Teachers and students address learning tasks and solve problems together, 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 and students plan or organize the activity together. 2. Teacher and students participate in carrying out the task or solving the problem. 3. Teacher encourages students to engage in collective activities (recruitment: Bruner). 4. 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). 5. Teacher manages turns by shared routines (rather than through high-stakes competitive bidding). 6. Teacher distributes turns evenly among students. 7. Students distribute turns evenly among themselves. 8. Student monitors participation of peers in dialogue (eg explicitly invoking ground rules such as turn taking). 9. Teacher offers turns to less able, quiet or compliant students (e.g. “no hands up”). 10. Teacher creates suspense by 	<p>B) RECIPROCAL Teachers and students listen to each other, exchange and share ideas, negotiate meanings, consider alternative viewpoints and hypotheses, and/or make reasoning explicit through exploratory talk to achieve common understanding. Ground rules are invoked and used during discussions. Teachers encourage students’ participation, as well as pupil-pupil dialogues.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher and students construct ground rules for communication and make them explicit. 2. Teacher and students talk about talk. 3. Teacher encourages the expression of different viewpoints from students. 4. Teacher invites students to expand on an utterance (e.g. by ‘what is?’, ‘why?’, ‘what might be?’ questions, or ‘go on’). 5. Students elaborate their ideas. 6. Teacher asks student for argument. 7. Student asks peer or teacher for argument. 8. Teacher provides arguments. 9. Student provides arguments in response to peer or teacher elicitation. 10. Student asks peer or teacher for opinions. 11. Student provides opinions in response to peer or teacher elicitation. 12. Teacher asks students to justify their opinions. 13. Student asks peer to justify their opinion. 14. Teacher asks student(s) to explain a concept or the process of arriving at a solution. 15. Student highlights or explains a concept or the process of arriving at a solution, in

	<p>withholding information, in order to encourage students' own inquiry.</p> <p>11. Teacher attends to the pace of learning by allowing students enough thinking and talking time, [instead of pressuring them to provide instant responses].</p> <p>12. Students seek/reach agreements or consensus.</p> <p>13. Students proactively ask a question or make a contribution to the collective activity (not just the teacher).</p>		<p>response to peer or teacher elicitation.</p> <p>16. Teacher and students negotiate meanings and perspectives.</p> <p>17. Students explore and negotiate ideas with peers.</p> <p>18. Student narrates as a contribution to dialogue.</p> <p>19. Student provides an extended answer to a question from teacher or peer.</p> <p>20. Teacher and students compare different perspectives or alternative view and they debate and evaluate ideas.</p> <p>21. Students compare different perspectives or alternative views and they debate and evaluate ideas.</p> <p>22. Teacher and students consider different alternatives before arriving at a solution.</p> <p>23. Teacher encourages speculation (e.g. "What if") or hypothesizing or the expression of different possibilities (e.g. by using words such as 'perhaps' and 'might').</p> <p>24. Student speculates or hypothesizes or expresses different possibilities.</p> <p>25. Student changes his/her position in response to another's intervention.</p> <p>26. Teacher or students acknowledge when they change their mind.</p> <p>27. Teacher and students jointly arrive at decisions or solutions.</p> <p>28. Teacher encourages student-student dialogues.</p>
--	--	--	--

DIMENSIONS	COMMUNICATIVE ACTS
<p>C) SUPPORTIVE</p> <p>Teacher and students create a positive atmosphere where everybody expresses their ideas freely. Teacher promotes scaffolded dialogues that guide and prompt, seeking the appropriation of knowledge and abilities. Teachers promote understanding and learning through modeling, guided participation, dialogic enquiry and aided discovery.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher encourages students to express their ideas freely, without fear of embarrassment or retribution. 2. Students encourage each other to express ideas freely, without fear of embarrassment or retribution. 3. Teacher asks students to express their interests. 4. Teacher makes students' contributions and achievements explicit to them and/or to others. 5. Teacher models productive ways of communication (e.g., by showing how to 'think aloud'; how to explain; how to argue by providing reasons, justifications and evidence; and how to hypothesize). 6. Teacher provides aid that reduces degrees of freedom, so as to allow pupils to concentrate on certain key aspects of the activity. 7. Teacher adapts levels of support and challenge contingently upon student's understanding and expertise (e.g. by showing sensitivity, responsiveness and by increasing/decreasing support). 8. Students adapt levels of support and challenge contingently upon peer's understanding and expertise (e.g. by showing sensitivity, responsiveness and by increasing/decreasing support). 9. Teacher uses 'retreat and rebuild' exchanges (repair processes where pupils' mistakes are used to reconstruct knowledge). 10. Teacher highlights or explains a concept or the process of arriving at a solution. 11. Student highlights or explains to peers a concept or the process of arriving at a solution. 12. Teacher uses cued elicitations to encourage students to 'discover' new knowledge or ways to solve problems. 13. Teacher reformulates, elaborates, recaps and/or reviews learning with pupils. 14. Student reformulates, elaborates, recaps and/or reviews learning with peers. 15. Teacher encourages students to solve a problem by themselves (withdrawing support when students demonstrates competence). 16. Student invokes voice of teacher.

DIMENSIONS	COMMUNICATIVE ACTS
<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, 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-R-F Exchanges:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher and students use 'spiral' Initiation-Response-Feedback (IRF) exchanges, which aim at taking up previous responses to higher levels of understanding. 2. Teacher and students use 'loop' IRF exchanges, which close the interchange. <p>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. 6. Student asks questions which challenge other's statements or assumptions. 7. Student asks a question to progress their understanding. <p>Providing Feedback:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Teacher provides informative feedback on which pupils can build (instead of positive, negative or non-committal judgment, or mere repetition of the respondent's answer). 9. Teacher provides elaborated feedback on a pupil's response (which may explain why it is adequate or inadequate). 10. Teacher uses praise discriminatingly (filtering out the habitual "good", "excellent", "fantastic", "brilliant", etc.) to recognise effort and progress. 11. Teacher deliberately withholds evaluation and feedback, for example to encourage students'

DIMENSIONS	COMMUNICATIVE ACTS
<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 makes explicit shared purposes of talk. 2. Students make explicit to peers shared purposes of talk. 3. Teacher makes explicit the demands or purposes of an activity. 4. Teacher explains how certain knowledge will be useful in the future. 5. Teacher makes his/her intentions explicit. 6. Students share their intentions with others. 7. Teacher analyzes a problem. 8. Students analyze a problem. 9. Teacher proposes possible courses of action or ways to solve problems. 10. Students propose courses of action or ways to solve problems. 11. Students offer ideas to contribute to planning an activity. 12. Students propose solution(s) to a problem. 13. Teacher makes links between what is being learned and a wider context (outside of the classroom or the school). 14. Students make links between what is being learned and a wider context (outside of the classroom or the school). 15. Teacher and students evaluate the extent to which goals have been achieved.

	<p>further exploration or testing of ideas.</p> <p>Emphasizing the temporal dimension of learning:</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Teacher builds knowledge from one to another student in a chain (using the responses of previous pupils to direct the interactions with subsequent pupils). 13. Student chains or builds upon another's ideas. 14. Teacher links prior knowledge (from outside or inside the classroom) to the current topic or activity. 15. Students link prior knowledge (from outside or inside the classroom) to the current topic or activity 16. Teacher provides authoritative explanation as part of the flow of dialogic interaction, in response to student's level of understanding. 17. Teacher makes learning trajectory visible, providing continuity within and across lessons, including by encouraging students to record ideas and/or outcomes of dialogue. 18. Teacher and students synthesize ideas jointly. 19. Student integrates or synthesizes ideas from others. 20. Student reformulates, elaborates or transforms information provided by others. 		<ol style="list-style-type: none"> 16. Students evaluate the extent to which they have achieved their goals. 17. Teacher encourages students to analyze or 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?'). 18. Students analyze or 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?'). 19. 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?'). 20. Students 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?').
--	---	--	--

Apéndice 2.

Carta descriptiva de las nueve sesiones del programa de intervención “Colorín colorado, este viaje ha comenzado”.

Sesión	Objetivos	Actividades	Materiales
1	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar los tipos de texto narrativos presentados en la actividad del rally. • Definir qué es una biblioteca y qué es el proceso de leer. • Familiarizarse con la biblioteca de la escuela, los libros y su nuevo funcionamiento. • Diseñar título y logotipo de la sección narrativa en la biblioteca. 	<p>* Los facilitadores hacen un repaso sobre los textos narrativos y sus características revisadas dos sesiones anteriores (actividad del rally previo al programa de intervención), se espera que los alumnos participen activamente y argumenten todo el tiempo sus respuestas.</p> <p>* Los facilitadores dan la bienvenida a su nuevo espacio de la lectura, reflexión y discusión. A modo de introducción se guía a los alumnos a una lluvia de ideas acerca de las preguntas: ¿Qué es una biblioteca? ¿Qué es leer? Resaltando así sus conocimientos previos. Ya en la biblioteca los alumnos deben observar con detenimiento dicho espacio para que así puedan tanto aportar más en la lluvia de ideas como responder individualmente a lo que significa leer para ellos.</p> <p>* Para continuar arreglando la biblioteca los facilitadores piden a las triadas que piensen y diseñen un título y un logotipo a nuestro espacio de los cuentos.</p> <p>* Los alumnos tienen la posibilidad de llevarse libros a su casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Cartulinas * Hojas * Colores, crayolas, acuarelas
2	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar la elaboración del nombre y logotipo del rincón de la lectura. 	<p>* Concluir con la elaboración del nombre de la sesión literaria y del logotipo.</p> <p>* Al finalizar la actividad se expone cada título, para posteriormente trabajar el título ganador en tamaño cartel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Cartulinas * Hojas * Colores, crayolas, acuarelas
3	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar el interés por los libros, entregando los pasaportes que ayudará a los niños a viajar a través del mundo de la lectura. • Fomentar la lectura recreativa y la reflexión en torno a ésta. • Escuchar una lectura en voz alta. 	<p>* Para retomar la lectura que los niños realizaron al escoger uno de los libros del rincón se pide que se sienten en círculo (formando grupos de 4 integrantes) para compartir su experiencia. Se puede hacer uso de preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Les gustó el libro que leyeron? ¿Por qué? -¿Ustedes habían vivido algo similar a lo que vivieron los personajes? ¿Qué hubieran hecho en el lugar del personaje...? -¿Qué personaje les gusto más, por qué? -¿Qué lugares pudieron conocer, cuál les gustaron más?, etc. <p>* A fin incrementar el interés por la lectura en los alumnos, se les entregan pasaportes que les sirven para poder registrar cada libro leído tanto en clase como en casa. También pueden anotar lo que les haya gustado al leer dicho libro.</p> <p>* Se les lee en voz alta el cuento de “La peor señora del mundo”. Es muy importante que los alumnos presten atención a la lectura en voz alta, que participen y den sus puntos de vista.</p> <p>* Finalmente se les da tiempo a los alumnos de elegir un libro y llevarselo a su casa, explicándoles el uso del pasaporte y el préstamo de libros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Cuento “La peor señora del mundo” * Pasaportes
4	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la estructura de un cuento. • Saber en qué consisten las partes de un cuento. 	<p>* Establecer los acuerdos para trabajar en la biblioteca.</p> <p>* Recordar aspectos relevantes (referentes a estructura del cuento) de “la peor señora del mundo”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Hojas blancas * Plumones, colores, crayolas, gises, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir fomentando el interés por la lectura a través del cuento. • Plantear los acuerdos de la biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> * Asignar a cada triada un elemento narrativo tanto de las partes (personajes primarios y secundarios, escenario) como de la estructura del cuento (inicio, nudo, desenlace, tema, problema, posibles soluciones y moraleja); ya teniendo esto, realizarán un dibujo que haga alusión a cada una de los elementos que componen la estructura narrativa. * Cuando los niños terminan, pasan ante el grupo para explicar y describir la parte del cuento que se les asignó. * Finalmente se les da tiempo para que escriban en su pasaporte y para que estén en la biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> * Pasaportes * Cuentos
5	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la comprensión de la lectura a través de la realización de preguntas enfocadas a reforzar la estructura y partes del cuento. • Enseñar a identificar la enseñanza de un cuento. • Familiarizarse aún más con la biblioteca de la escuela y las estructuras de los cuentos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se hace el recordatorio de las partes y estructuras del cuento discutidas la sesión anterior. * El cuento “secreto de familia” se divide en 4 secciones las cuales están ocultas en diferentes partes de la biblioteca y entre los libros de la misma. Al final de cada una de las secciones del texto se presenta una pregunta de comprensión que guía a los alumnos a un entendimiento del contenido y a la resolución del caso que se plantea dentro del cuento. * Al concluir la última parte del cuento se hace lectura en voz alta del cuento original realizando oralmente las mismas preguntas que los niños respondieron para reforzar las estructuras del cuento. La última pregunta está enfocada a que los niños infieran la enseñanza del cuento, la cual debe ser discutida tanto en triada como grupalmente. * Finalmente se dan los últimos 10 ó 15 minutos de la sesión para que los niños sigan explorando los libros que se encuentran en su biblioteca y le dediquen tiempo a la lectura individual, a la devolución y préstamo de libros y al llenado de sus pasaportes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cuento “secreto de familia” * Copias con el texto del cuento. * Tarjetas * Sobres pequeños * Hojas blancas * Lápices, colores, plumones, etc.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el uso de la supresión como estrategia de resumen. • Incrementar el gusto y motivación por la lectura leyendo cuentos en voz alta y recomendando otros cuentos para que los alumnos los lean. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se lee en voz alta el cuento de “Pedro y el lobo”. * Se les dice que para hacerlo más corto (para que lo entiendan sus compañeros de primero con quienes lo van a compartir) se debe usar la estrategia de supresión. * Por medio de una presentación se les explica cómo suprimir el cuento. * Una vez concluida la presentación, los niños usan la estrategia de supresión en el cuento impreso, por lo que en equipo, van a realizar las siguientes tareas: 1) leer un párrafo completo del cuento, 2) ponerse de acuerdo para determinar cuáles son las ideas principales, 3) determinar cuál es la paja (argumentando el por qué), para así 4) subrayar lo más importante. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cartulina o papel Bond de color * Lápices, colores, plumones, etc. de un cuento. * Cuento: “Pedro y el lobo” en formato Word e impreso. * Presentación PPT para modelar el uso de la supresión. * Banco de imágenes con ilustraciones alusivas al cuento de Pedro y el lobo.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Pasar lo subrayado a un esquema de resumen. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cuando los niños terminan de subrayar lo más importante, pasan a un esquema en las computadoras lo subrayado (únicamente lo que no es paja). 	<ul style="list-style-type: none"> * Esquema para el resumen. * Cuento: “Pedro y el lobo” en formato Word e impreso.

8	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las estrategias de resumen faltantes (generalización y construcción). • Aplicar las estrategias: supresión, generalización y construcción en el cuento de Pedro y el lobo. • Terminar de realizar el resumen del cuento "Pedro y el Lobo" • Identificar y usar inferencias mediante el cuento "el Rey Mocho". 	<p>* Se modela por medio de una presentación y de un cuento ("Una aventura en el bosque") las estrategias de resumen faltantes: generalización y construcción.</p> <p>*Posteriormente se continúa con los resúmenes del cuento en donde los alumnos tratan de hacer uso de las estrategias de resumen vistas durante la presentación, así mismo pueden incluir imágenes para finalizar el formato del cuento que entregarán a los alumnos de primer grado.</p> <p>* Finalmente se les lee en voz alta el cuento "El Rey Mocho" mientras se hacen preguntas referentes al uso de inferencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Archivo de presentación en Power Point (sobre estrategias de resumen). * Cuento: "Pedro y el lobo" en formato Word e impreso. * Cuento "el rey mocho"
9	<ul style="list-style-type: none"> • Reafirmar las tres estrategias de comprensión lectora enseñadas durante el programa de intervención de fomento y comprensión de lectura , las cuales son: <ul style="list-style-type: none"> o estructura del cuento, o estrategias de resumen e o inferencias 	<p>* Lectura en voz alta de "El túnel". Durante la lectura se realizan preguntas con el objetivo de repasar de forma oral y grupal las tres estrategias de comprensión de lectura vistas en este módulo: estructura del cuento, estrategias de resumen (supresión, generalización y construcción) e inferencia.</p> <p>* Con ayuda de la presentación dialogar y discutir sobre los cuentos leídos, retomando las habilidades de comprensión enseñadas en este programa de intervención.</p> <p>* Finalmente, durante los últimos 20 minutos los niños asisten a la biblioteca ya sea para que busquen un libro de su interés, para que continúen registrando sus lecturas en el pasaporte o para que continúen leyendo. Se espera que los niños se acerquen cada vez más a la lectura con la intención de comprender cada vez más y mejor lo que leen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Cuento "el túnel" * Presentación en Power Point * Pasaportes de lectura

Apéndice 3.

Carta descriptiva de las sesiones 3 y 11 del programa “Acercándonos al mundo del conocimiento: creando una revista de divulgación”.

Elección y delimitación del tema

Duración aproximada: 2 sesiones

OBJETIVOS

- Los alumnos elegirán y delimitarán su tema de investigación.
- Los alumnos comprenderán las fases para realizar una investigación.
- Los alumnos reflexionarán sobre la importancia que tiene aplicar de forma flexible las fases de una investigación.

MEDIOS Y MATERIALES

- Enciclopedias
- Internet
- Revistas
- Círculo del Conocimiento
- Plantilla 3 Kids “ELECCIÓN DEL TEMA”
- Plantilla 4 Kids “DELIMITACIÓN DEL TEMA”

DESARROLLO DE UNA INVESTIGACIÓN

Una vez que los alumnos culminaron el proyecto “Elaboración de Juegos de Mesa”, iniciarán el desarrollo de una investigación. El desarrollo de esta actividad es congruente con el programa de español para 6° de primaria, en el cual se menciona que los alumnos, a partir de un tema sugerido, deben redactar artículos informativos siguiendo un proceso de planeación, producción, revisión, corrección y divulgación.

En los programas también se señala que los alumnos deben comprender y producir textos orales con una organización temporal adecuada, considerando la estructura del discurso y las situaciones comunicativas. Específicamente la elaboración de conferencias o exposiciones que requieren de planeación y presentación con explicaciones, ejemplos y ayudas visuales, manteniendo el interés de la audiencia.

En este sentido, para llevar a cabo la investigación es necesario que los alumnos realicen un plan o esquema de cómo, cuándo, de qué forma y qué medios se emplearán para elaborarla. Este plan tiene como propósito que, a través de una serie de etapas recursivas, los alumnos profundicen en un tema de su elección, que les permitirá elaborar **un artículo de divulgación** y presentar los hallazgos más importantes de su investigación en **una conferencia**.

Para iniciar la investigación se presenta al grupo las etapas o fases de trabajo a partir de un esquema denominado “Círculo del Conocimiento”. Este esquema ilustra una serie de pasos que los alumnos deben realizar para conseguir dos propósitos fundamentales: **Elaboración de un artículo de divulgación y de la conferencia**.

La característica principal del círculo del conocimiento es su forma recursiva, es decir, los alumnos pueden regresar a cualquiera de las fases en el momento que crean conveniente. Por ejemplo, al momento de estar resumiendo los textos seleccionados pueden regresar a buscar más fuentes de información, o cuando estén organizando la información se darán cuenta que es necesario seguir resumiendo.

En el caso de la elección del tema, los alumnos sólo tendrán un par de semanas para decidir cuál será el tema definitivo ya que, debido al tiempo destinado al proyecto, no es posible cambiar de tema una vez iniciada la investigación.

Las fases de la investigación representadas en el “Círculo del Conocimiento” son las siguientes:

- La salida: elegir y delimitar el tema de investigación.
- Buscar información y elaborar referencias.
- Resumir la información.
- Organizar la información.
- Integrar la información para escribir el artículo de divulgación.
- Revisar y corregir la información para el artículo.
- Meta: Elaboración y presentación de la conferencia.

Siguiendo las fases del “Círculo del Conocimiento” los alumnos, a partir de la revisión en distintas fuentes de información (revistas, enciclopedias, softwares especializados entre otras), elegirán un tema de investigación. Posteriormente, apoyándose en mapas mentales delimitarán el tema de interés y generarán preguntas o subtemas específicos que han de estudiar en el transcurso de la investigación.



Actividades de los Facilitadores

- Monitorear que los alumnos utilicen los consejos para trabajar en equipo, específicamente que lleguen a acuerdos a partir de intercambiar puntos de vista.
- Verificar que los alumnos hayan comprendido los objetivos de la investigación (elaboración del artículo de divulgación y de la conferencia).
- Discutir con el grupo la utilidad de las fases recursivas para el desarrollo de la investigación.
- Alentar a los alumnos a que elijan temas de interés para ellos y para su comunidad. Es conveniente que el facilitador brinde al grupo ejemplos de temas de investigación y explique los motivos de su elección. Por ejemplo, *(Me gustaría investigar la contaminación del agua porque es un problema de salud que afecta a todos los sectores de la población).*
- Invitar a los alumnos a que expliquen los motivos de su elección *(Me parece que este tema sería interesante porque.....)*
- Cuestionar a los alumnos la viabilidad de investigar el tema de su elección, es decir, qué tan confiable serán las fuentes de información que podrán encontrar para su tema.
- Discutir con los alumnos la importancia de delimitar el tema de investigación.
- Guiar al los alumnos, de acuerdo a sus intereses, a la delimitación del tema de investigación.
- Recordar al grupo la importancia de consultar diversas fuentes de información para decidir el tema de investigación.

Actividades de los Alumnos

- Decidir el tema de investigación y dar argumentos del motivo de su elección.
- Delimitar el tema de investigación a través de mapas mentales.

Producto

- Plantillas de Kidspiration contestada (tema y delimitación del tema por triada).

Lo que no se debe olvidar

- Los alumnos deben aplicar los consejos de colaboración y solución de problemas, específicamente compartir ideas y llegar a acuerdos.
- Lo más importante para la elección del tema de investigación son los argumentos que los alumnos brinden para sustentar su decisión.
- Destacar la importancia de investigar en distintas fuentes de información para elegir un tema de interés.
- Enfatizar la necesidad de delimitar el tema de investigación.

SESIÓN 11

Estructuras para organizar información Problema-Solución. Análisis de un texto discontinuo.

Duración aproximada: 1 sesión

OBJETIVOS:

- Los alumnos recordarán el uso de la estructura de problema-solución para aplicarla en la comprensión y elaboración de textos.
- Los alumnos aplicaran e integraran esta estrategia para elaborar textos relacionados a sus temas de investigación.
- Los alumnos reflexionaran sobre la importancia de emplear esta estructura siempre que sea necesario.

MEDIOS Y MATERIALES

- Texto que ilustre la estructura de problema-solución, para modelar a los alumnos.
- Plantilla 12 KIDS "Problema-solución".

LA ESTRUCTURA DE PROBLEMA-SOLUCIÓN

La estructura de problema-solución se trabajará en una sesión. Esta estructura nos habla de la manera de definir un problema y plantear una posible solución, a partir del conocimiento previo de sus causas y sus efectos.

La estructura de problema-solución consiste en describir uno o más problemas, incluyendo sus causas y sus efectos, para posteriormente plantear cómo pueden solucionarse. Al leer un texto que este organizada a partir de esta estructura, existen palabras clave que nos ayudan a identificarla, tales como: *el problema es, la dificultad es, el inconveniente es, una de las causas es, una de las razones porque, esto da como resultado, uno de los efectos es, la solución es, lo resolvieron, etc.*

Actividades de los facilitadores

- Presentar a los alumnos un texto que se relacione con su tema de investigación y con la estructura de problema solución. El texto elegido debe ser pertinente para modelar la estructura de problema-solución: debe plantear las causas de algún problema, así como sus efectos y sus posibles soluciones. Algunas de las palabras clave de la estructura deben de estar contenidas en el texto.
- Leer el texto en grupo y analizar las causas y los efectos de algún problema, así como las posibles soluciones. Se sugiere subrayar las palabras clave que los alumnos vayan encontrando. Después de haber leído el texto, los facilitadores deben resaltar que la forma en que está organizada la información corresponde a la estructura de problema-solución.
- Asesorar a los alumnos para completar la plantilla de Kidspiration que concierne a esta estructura. Esta plantilla debe de contener un esquema que los guíe a encontrar las causas de los problemas que existen en torno a su tema de conferencia, los efectos y las posibles soluciones a éstos. Después se debe orientar a los alumnos para que elaboren un resumen utilizando las palabras clave correspondientes a dicha estructura.

Actividades de los alumnos

- Investigar acerca de los problemas que se pueden presentar alrededor de la temática que escogieron y sobre sus posibles causas, efectos y soluciones.
- Plantear en el esquema de la plantilla de Kidspiration el o los problemas encontrados y producir un texto que los exponga usando las palabras clave.

- Reflexionarán, junto con la maestra sobre la utilidad de conocer la estructura de problema-solución y compartir con el resto del grupo algunos resúmenes. Es importante señalar que esta estructura está relacionada también con definición, ya que deben definir los problemas.

Producto

- Resumen de la información encontrada empleando la estructura de problema solución.

Lo que no se debe de olvidar

- Hacer énfasis en la estructura revisada (problema-solución), resaltando que esta es una de las formas en que se puede organizar la información en los textos escritos y que el conocerla puede ser útil para comprender y resumir textos, así como para producirlos.
- Recordar a los alumnos que utilicen las estrategias que se han aprendido hasta el momento como: la colaboración, solución de problemas, estrategias de resumen (supresión, generalización y construcción), así como la anterior estructura para organizar información: la definición.
- Guiar a aquellos alumnos a los que se les dificulte la tarea, pero no se les debe dar la respuesta.
- Utilizar algunas preguntas que puedan ayudar para aterrizar las dudas de los alumnos, tales como:
 - *¿Cómo podemos saber que un texto tiene la estructura de problema-solución?*
 - *¿Qué palabras clave nos pueden ayudar a identificarla?*
 - *¿Creen que pueda haber textos con esta estructura relacionados con su tema?*
 - *¿Qué problemas creen que pueden plantear los textos?*