



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**DOCTORADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO**

## **“Prácticas de alfabetización e interacciones comunicativas entre maestro y alumnos de primaria”**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

**ANA MARÍA DOLORES PAULINA MÁRQUEZ ROSANO**

DIRECTORA:

**DRA. SYLVIA M. ROJAS RAMÍREZ**

**Facultad de Psicología-UNAM**

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

**DR. CARLOS SANTOYO VELASCO**

**Facultad de Psicología-UNAM**

**DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI**

**Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM**

**DRA. SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS**

**Facultad de Psicología-UNAM**

**DRA. LAURA HERNÁNDEZ GUZMÁN**

**Facultad de Psicología-UNAM**



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.

## **DEDICO ESTE TRABAJO**

A Eduardo mi esposo,  
a mis hijos Fernando, Ana Laura y Lalo,  
por su ejemplo de tenacidad, y por acompañarme con su cariño  
y apoyo a lo largo de este camino.

A mi familia,  
por siempre estar cerca de mí y alentarme a cumplir mis metas.

A mi nieta Karla Jimena,  
a quien quiero mucho, y admiro por su fortaleza  
para enfrentar los retos que la vida le presenta.

A mi nieta Valeria,  
quien nos ha alegrado la vida con su llegada.

## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera expresar mi agradecimiento a todas y cada una de las personas que contribuyeron en la realización del estudio, así como a todos los que hicieron valiosas aportaciones para mejorar este trabajo.

En particular, quisiera agradecer infinitamente el apoyo de la Dra. Sylvia M. Rojas, quien fue respetuosa de mi ritmo de trabajo en los momentos difíciles, pero siempre me alentó para continuar y avanzar hasta lograr terminar con esta tesis, de la que hoy me siento orgullosa. Le agradezco también el tiempo que dedicó a mi formación que, entre otras cosas, enriqueció mis recursos para la investigación y a tener una visión más amplia del proceso educativo.

Quiero agradecer a todos los miembros del Comité Tutor por sus aportaciones, así como por sus críticas y recomendaciones, las cuales se convirtieron en un reto que debía superar, y que me permitió crecer personal y profesionalmente.

Agradezco a todos los miembros del Laboratorio de Cognición y Comunicación por su solidaridad y disposición para ayudar cuando se necesita. En especial, quiero agradecer a José, mi compañero de aventura en la formación docente, la investigación y la escritura, y a Karen y Omar, por su apoyo para lograr un análisis de los datos más completo.

Finalmente, agradezco a los maestros y alumnos de las escuelas que nos permitieron entrar a sus aulas y acompañarlos en sus procesos de enseñar y aprender. Nuestro reconocimiento a los maestros por su tiempo y por el esfuerzo que día a día hacen para mejorar sus prácticas de enseñanza.

# ÍNDICE

## RESUMEN

## INTRODUCCIÓN

## ANTECEDENTES TEÓRICOS

- Interacción y lenguaje en el aula: una vía para entender el proceso educativo
- Estructura y función del habla entre maestros y alumnos
- Las interacciones dialógicas: un camino para enseñar y aprender
- El proceso de Alfabetización y las prácticas de Enseñanza
- Acompañamiento docente: una estrategia para transformar las prácticas en el aula

## ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

- Análisis Sociocultural del Discurso
- Etnografía de la Comunicación

## JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

## MÉTODO

- Contexto del estudio
- Participantes y escenario
- Instrumentos y materiales
  - Programa de Acompañamiento Docente (PAD)
  - Rúbrica para valorar las prácticas de Alfabetización
  - Sistema de Análisis para el Diálogo Educativo (SEDA-versión compacta)
- Diseño
- Procedimiento
  - Recolección de datos
  - Análisis de datos

## RESULTADOS

- Las prácticas de alfabetización
- Las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos
  - Tipo y frecuencia de los intercambios IRF
  - Tipo y distribución de las secuencias encadenadas
- Calidad dialógica de las interacciones comunicativas
  - Las lecciones y sus características dialógicas
  - Las secuencias constructivas y sus características dialógicas
  - Tres actividades clave que apoyan el aprendizaje y sus características dialógicas

## DISCUSION

- Las prácticas de alfabetización
- Las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos
- La calidad dialógica de las interacciones

## CONCLUSIONES

## REFERENCIAS

## **ÍNDICE DE APÉNDICES, FIGURAS, TABLAS Y EJEMPLOS**

### **APÉNDICES**

Apéndice A. Las primeras 5 sesiones del programa de acompañamiento docente (PAD).

Apéndice B. Rúbrica para la valoración de las prácticas de alfabetización en el aula.

Apéndice C. SEDA-Versión compacta 2019: clusters, códigos y definiciones.

Apéndice D. Calendario de sesiones del PAD y grabaciones.

Apéndice E. Ejemplo de transcripción.

Apéndice F. Convenciones utilizadas en las transcripciones.

Apéndice G. Transcripción: una práctica de alfabetización (indicador 3).

### **FIGURAS**

Figura 1. Ciclo de acción y reflexión de los docentes en el PAD.

Figura 2. Puntajes promedio en las prácticas de alfabetización del grupo control y experimental antes y después del PAD.

Figura 3. Puntajes promedio de los intercambios IRF entre maestros y alumnos antes y después del PAD.

Figura 4. Porcentaje de secuencias cerradas y encadenadas antes y después del PAD.

Figura 5. Distribución de los porcentajes según la longitud de las secuencias encadenadas antes y después del PAD.

Figura 6. Frecuencias de las secuencias encadenadas operativas, reiterativas y constructivas antes y después del PAD.

Figura 7. Porcentaje de las secuencias operativas, reiterativas y constructivas antes y después del PAD.

Figura 8. Comparación entre la fase inicial y final en los grupos control y experimental.

Figura 9. Comparación entre los grupos control y experimental en la fase inicial y final.

Figura 10. Frecuencia promedio para cada uno de los clusters de actos comunicativos

Dialógicos de SEDA en la actividad de Recuperación de conocimientos antes y después del PAD.

Figura 11. Frecuencia promedio para cada uno de los clusters de actos comunicativos dialógicos de SEDA en la actividad de Seguimiento y valoración de los trabajos antes y después del PAD.

Figura 12. Frecuencia promedio para cada uno de los clusters de actos comunicativos Dialógicos de SEDA en la actividad de Reflexión sobre el aprendizaje antes y después del PAD.

## **TABLAS**

Tabla 1. Método: aspectos que se tomaron en cuenta para el análisis de los datos.

Tabla 2. Valoración de las prácticas de alfabetización de una maestra del grupo experimental antes y después del PAD.

Tabla 3. Valoración de las prácticas de alfabetización en ambos grupos a partir de la frecuencia de las estrategias antes y después del PAD.

Tabla 4. Puntajes promedio de los maestros de los grupos grupo control y experimental en las prácticas de alfabetización.

Tabla 5. Valoración de las estrategias de alfabetización en los grupos control y experimental ante y después del PAD.

Tabla 6. Promedio de turnos y porcentaje de distribución entre maestros y alumnos antes y después del PAD.

Tabla 7. Porcentajes para cada rango según la longitud de las secuencias encadenadas antes y después del PAD.

Tabla 8. Frecuencias de las secuencias encadenadas operativas, reiterativas y constructivas antes y después del PAD.

Tabla 9. Frecuencias de los intercambios IRF cerrados y encadenados en el grupo control.

Tabla 10. Frecuencias de los intercambios IRF cerrados y encadenados en el grupo experimental.

Tabla 11. Frecuencias de las secuencias encadenadas operativas, reiterativas y constructivas que se observaron en el grupo control antes y después del PAD.

Tabla 12. Frecuencias de las secuencias encadenadas operativas, reiterativas y constructivas que se observaron en el grupo experimental antes y después del PAD.

Tabla 13. Frecuencias de los actos comunicativos dialógicos que se observaron en las lecciones inicial y final del año escolar.

Tabla 14. Frecuencias de los actos comunicativos dialógicos que se observaron en los alumnos durante las lecciones inicial y final.

Tabla 15. Frecuencia de actos comunicativos dialógicos que se observaron al inicio y al final del año escolar en el grupo control.

Tabla 16. Frecuencia de actos comunicativos dialógicos que se observaron al inicio y al final del año escolar en el grupo experimental.

Tabla 17. Frecuencia de actos comunicativos dialógicos asociados a los movimientos de seguimiento en las secuencias constructivas antes y después del PAD.

Tabla 18. Frecuencias promedio para cada cluster de actos comunicativos dialógicos en la actividad de recuperación de conocimientos antes y después del PAD.

Tabla 19. Frecuencias promedio para cada cluster de actos comunicativos dialógicos en la actividad de seguimiento y valoración de trabajos antes y después del PAD.

Tabla 20. Frecuencias promedio para cada cluster de actos comunicativos dialógicos en la actividad de reflexión sobre el aprendizaje antes y después del PAD.

## **EJEMPLOS**

Ejemplo 1. Mapa etnográfico de la Sesión 1 de la maestra M.

Ejemplo 2. Secuencia IRF cerrada (un solo intercambio)

Ejemplo 3. Secuencia IRF encadenada (7 intercambios IRF enlazados)

Ejemplo 4. Secuencia encadenada operativa

Ejemplo 5. Secuencia encadenada reiterativa

Ejemplo 6. Secuencia encadenada constructiva

Ejemplo 7. Codificación de los actos comunicativos dialógicos en una secuencia constructiva.

Ejemplo 8. Actos comunicativos dialógicos identificados en la interacción entre una maestra y sus alumnos: Propósitos del proyecto.

Ejemplo 9. Actos comunicativos dialógicos identificados en la interacción entre una maestra y sus alumnos: Reflexión sobre el aprendizaje.

## **“Prácticas de alfabetización e interacciones comunicativas entre maestro y alumnos de primaria”**

*“Las actuales sociedades multiculturales quedan expuestas a una encrucijada: reconstruyen nuevas formas de vivir juntos (Touraine) en base al diálogo y consenso entre una creciente pluralidad de voces o sufren las consecuencias del conflicto entre diferentes fundamentalismos. La salida a la encrucijada viene de la mano del diálogo y, donde éste se acaba, de su contrario: la violencia.”*

(Flecha, 2004:4)<sup>1</sup>

### **RESUMEN**

Se analizaron los efectos de un Programa de Acompañamiento Docente en las prácticas de alfabetización y en las interacciones comunicativas de maestros y alumnos de primaria. En particular, se analizó la secuencialidad temática y calidad dialógica de las interacciones antes y después de la aplicación del programa. Se estudiaron las interacciones entre maestros y alumnos en tres diferentes contextos: las lecciones, las secuencias de diálogo orientadas a apoyar el aprendizaje (secuencias constructivas), y en tres actividades clave: recuperación de conocimientos, seguimiento y valoración de trabajos y reflexión sobre lo aprendido. En el estudio participaron seis maestros con sus grupos de dos escuelas primarias públicas de la misma zona escolar y nivel socioeconómico. Las escuelas fueron asignadas al azar a los tratamientos. En el caso de la escuela experimental, los maestros participaron en un Programa de Acompañamiento Docente, mientras en la escuela control, los docentes siguieron con sus clases regulares. Se videograbaron diez lecciones por maestro. Los resultados pusieron en evidencia que el grupo experimental, en comparación con el control, mostró un enriquecimiento en las prácticas y los recursos que utilizaron los docentes en la conducción de los proyectos de alfabetización. Se encontraron diferencias importantes entre los grupos respecto a las características de sus interacciones comunicativas. En particular, los maestros del grupo experimental promovieron secuencias de diálogo más largas y con mayor secuencialidad temática. Además, sus secuencias se orientaron no sólo a la gestión de las actividades, sino de manera importante a la ampliación y profundización del aprendizaje (secuencias constructivas). Asimismo, emplearon una mayor cantidad y variedad de actos comunicativos dialógicos en sus interacciones cuando participaron con sus alumnos en las actividades. Los resultados reflejaron un incremento en la calidad dialógica de los intercambios comunicativos entre maestros y alumnos del grupo experimental después de su participación en el programa de acompañamiento.

---

<sup>1</sup> Cita tomada de <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html>. Consultado el 25 de abril de 2013.

# “Prácticas de alfabetización e interacciones comunicativas entre maestro y alumnos de primaria”

## INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación básica en México se ha puesto en tela de juicio a partir de los resultados de los alumnos en evaluaciones nacionales e internacionales. El análisis de estos resultados ha planteado la necesidad de revisar los diferentes aspectos que constituyen el Sistema Educativo Mexicano. En el informe de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) sobre PISA (Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) del 2012 en México se mencionó que el país tuvo un cambio en el enfoque de las prioridades educativas:

“En los últimos años, el panorama educativo ha pasado de centrarse en la cobertura, a darle prioridad a la mejora de la calidad educativa y al fortalecimiento de una cultura de la evaluación. Esto ha contribuido también a que las familias y la sociedad se enfoquen más en los resultados educativos” (OCDE, 2013 p.3).

Sin embargo, mejorar la calidad de la educación implica muchos desafíos, entre ellos, el *mejoramiento del rendimiento educativo*. De acuerdo con los resultados de PISA 2018, México está por debajo del promedio de los países de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2019).

Por otra parte, el Plan de Estudios del 2011 para la Educación Básica al referirse al compromiso social por la calidad de la educación plantea que:

“Una vía para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad” (SEP, 2011 p. 16).

En este sentido, mejorar el rendimiento educativo requiere —entre otras cosas— lograr una educación de calidad que permita alcanzar altos niveles de logro y que tenga como eje central los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considerando esto, el reto es identificar e incorporar a la práctica docente, aquellas prácticas educativas que sean más efectivas para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos. Al respecto, Fernández (2013) señala que los sistemas educativos más avanzados reconocen que la única manera de cambiar los resultados de la educación es a través del mejoramiento de la instrucción. Por ello, plantea que en la medida que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes y los maestros interactúan, mejorar el aprendizaje implica mejorar la calidad de esas interacciones.

Por otro lado, Zhang (2008) se interesó en identificar el papel que juega el lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando en consideración que gran parte del tiempo de clases se emplea en hablar y escuchar. En su investigación hizo un contraste entre la enseñanza tradicional y no tradicional, llegando a la conclusión de que la calidad del lenguaje en el aula está relacionada con la calidad en el aprendizaje de los alumnos. A partir de sus resultados, hizo énfasis en que los docentes den mayor importancia al lenguaje cuando interactúan con sus alumnos. Propuso un tipo de enseñanza que se centre menos en la trasmisión de información, que reconozca el valor del trabajo en grupo, y en la cual, los estudiantes generen sus propias preguntas, exploren las alternativas para responderlas, y construyan el conocimiento conjuntamente. Para Zhang (2008) la manera de lograr este tipo de educación es propiciando que los docentes mejoren sus habilidades de enseñanza. En particular, señaló que si se mejora la calidad del discurso en el aula será posible mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

En coincidencia con Zhang (2008), pensamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje se construye en gran parte como resultado de las interacciones entre maestros y alumnos y de los procesos discursivos que éstas involucran. En este sentido, es importante llevar al aula aquellas prácticas discursivas que han mostrado ser efectivas para favorecer el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje de los alumnos. Al respecto, existen investigaciones que han encontrado que los “*estilos dialógicos de interacción*” son de gran valor para el desarrollo de los procesos educativos. Estos estudios muestran que a través de las interacciones dialógicas se estimula a los niños a explicitar su razonamiento, a reflexionar y a intercambiar puntos de vista, a apoyarse unos a otros, y a construir colectivamente el conocimiento, lo que les permite avanzar en la comprensión y el aprendizaje (Alexander, 2008; Mercer, 2000; Mercer & Littleton, 2007; Rojas-Drummond, 2000; Rojas-Drummond, Littleton, Hernández, & Zúñiga, 2010). Desafortunadamente, los estilos dialógicos pocas veces se presentan en el aula y no forman parte de las prácticas cotidianas de los docentes (Mercer & Howe, 2012). En México, existe evidencia de que en muchas de las aulas de educación básica predominan los estilos tradicionales de enseñanza, centrados en la trasmisión de la información, el uso del libro de texto y la preponderancia de la voz del docente (Mercado, Rojas-Drummond, Weber, Mercer y Huerta, 1998; Rojas-Drummond, 2000).

Tomando en cuenta lo anterior, consideramos que para mejorar la calidad de la educación en nuestro país, es necesario –entre otras cosas– introducir cambios en las prácticas de los docentes y en sus formas de interacción, buscando desplazar los estilos centrados en la trasmisión de información y el predominio de la voz del profesor (estilos monológicos) para incorporar estilos de interacción más dialógicos que promuevan el razonamiento, el aprendizaje y la construcción colectiva del conocimiento. Para lograr estos cambios se requiere acompañar a los docentes en un proceso de análisis y reflexión sobre su práctica y brindarles oportunidades de conocer y aplicar nuevas estrategias con sus alumnos. Tomando esto en cuenta, se diseñó y aplicó un Programa que permitiera hacer este acompañamiento a los maestros y favoreciera la calidad de sus recursos y estrategias.

En este sentido, el propósito del estudio fue analizar los efectos de un programa de acompañamiento docente en las prácticas de alfabetización y en las características de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos de primaria. En particular, analizar la secuencialidad temática y las cualidades dialógicas de sus interacciones. El entendimiento de sus

efectos permitirá en el futuro, llevar al campo educativo propuestas de innovación y de formación docente que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para cumplir con este propósito se llevó a cabo un estudio en el que participaron 6 maestros y sus alumnos pertenecientes a dos escuelas públicas de la misma zona escolar y situación socioeconómica. Los tres docentes del grupo experimental participaron en el Programa de Acompañamiento Docente (PAD) y los tres maestros y alumnos del grupo control continuaron con sus clases regulares. Las escuelas se asignaron al azar a los grupos. El propósito del PAD fue promover en los maestros estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en estilos dialógicos de interacción, a través de los cuales se favorecieran los procesos de Alfabetización y el aprendizaje de los alumnos. Se videograbaron 10 lecciones de clase por maestro a lo largo del ciclo escolar. Las videograbaciones se hicieron en ambos grupos y estuvieron distribuidas en tres etapas: tres lecciones antes, cuatro durante y tres lecciones después de la participación de los maestros del grupo experimental en el PAD.

La investigación conjuga una perspectiva sociocultural y un enfoque dialógico en los cuales se reconoce la naturaleza social y comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se reconoce también que este proceso se hace posible principalmente a través de las interacciones comunicativas entre maestro y alumnos. Por ello se considera fundamental analizar y comprender las características comunicativas de estas interacciones y cómo a través de ellas se desarrollan las actividades y se logra el aprendizaje en el aula. Los resultados que aquí se exponen son una aportación que contribuye a la comprensión del proceso educativo y a identificar el tipo de interacciones que fortalecen el aprendizaje.

## ANTECEDENTES TEÓRICOS

En esta sección se presentan los antecedentes que fundamentan el estudio, los cuales están organizados en cinco apartados. En el primero se habla de la importancia del lenguaje en el proceso educativo. En el segundo se abordan diversos estudios sobre la estructura y función del habla entre maestros y alumnos, mientras en el tercer apartado se incluyen estudios relacionados con el diálogo en el aula. En el cuarto apartado se habla de la alfabetización y del proceso que ha seguido su enseñanza en México. Para finalizar la sección de antecedentes teóricos se expone la concepción que sirve de fundamento al programa de Acompañamiento Docente que se utilizó en el estudio.

### **Interacción y lenguaje en el aula: una vía para entender el proceso educativo**

El estudio de las interacciones en el aula y de los procesos de comunicación que ocurren en ella no es reciente. En la revisión que hacen Mercer y Dawes (2014) se mencionan como antecedentes la influencia que tuvo la publicación del libro "El lenguaje de la enseñanza" de Edwards y Furlong (1978). Asimismo, señalan la relevancia de las aportaciones de Flanders (1970) y "la regla de los dos tercios". Al estudiar el lenguaje en el aula Flanders encontró que, en una lección, es el maestro el que habla la mayor parte del tiempo en una proporción de dos tercios. Esta descripción del habla en el aula despertó el interés de los investigadores por identificar sus características y su relación con los resultados en el aprendizaje.

Mercer y Dawes, (2014) señalan que durante los 70's y 80's la atención sobre la función social y cognitiva del lenguaje en las interacciones sociales fue creciendo entre psicólogos, sociólogos, antropólogos y lingüistas, dando origen a una nueva aproximación al estudio del habla: el *análisis conversacional* (p.431). Este enfoque centró su análisis en las interacciones sociales en un micro nivel que no se observaba en la investigación educativa. Mencionan también la influencia que tuvo el trabajo de Vygotsky (1978) al poner de manifiesto la relación entre lenguaje y pensamiento. En particular, este autor resaltó la importancia del diálogo en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Sus ideas despertaron un interés creciente por investigar el papel del lenguaje en el desarrollo infantil y en el proceso educativo. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es una de las aportaciones que más ha repercutido en la educación.

El esfuerzo de investigadores como Barnes, Britton y Rosen (1969) en el Reino Unido y Cazden (1972) y sus colegas en Estados Unidos (citados por Mercer y Dawes, 2014, p. 431) propiciaron una mayor aceptación por los estudios sobre el habla a fin de entender lo que sucede en los salones de clase. Un ejemplo es el trabajo pionero de Barnes (1975) quien señaló el papel que juega el lenguaje para comprender y dar significado a los conocimientos nuevos. Encontró que cuando los maestros promueven que los alumnos expresen sus ideas y reflexionen sobre ellas, se les permite elaborar y comprender mejor los conceptos propios de cada disciplina.

Inspirados en Barnes, Edwards y Mercer (1988) continuaron con la investigación de lo que sucede en los salones de clase y ofrecieron una perspectiva distinta. Particularmente, enfatizaron el carácter social y comunicativo de los procesos educativos y plantearon que el conocimiento que se aprende en el aula es producto de una acción compartida. A través del análisis de múltiples videograbaciones de clases, encontraron que hay ciertos supuestos que subyacen al discurso

educativo y que lo distinguen de una conversación cotidiana. Estos supuestos funcionan como reglas implícitas que organizan la comunicación en el aula. Entre estos supuestos están: 1) el maestro es el que hace las preguntas, 2) el maestro conoce las respuestas, y 3) la repetición de las preguntas supone que se han dado respuestas erróneas o incompletas. Además de estas reglas que todos los alumnos tienen que descubrir cuando ingresan a la escuela, la comunicación en el aula depende también del contexto que generan los conocimientos y las experiencias conjuntas a lo largo del tiempo. De este modo, el lenguaje se interpreta a la luz de la historia compartida, lo que facilita el entendimiento de futuras comunicaciones y permite dar continuidad a los aprendizajes.

Siguiendo esta línea de investigación, Mercer y colaboradores (Mercer, 1995, 2002, 2004, 2008; Mercer y Howe, 2012; Mercer y Littleton, 2007; Mercer, Wegerif y Dawes, 1999) pusieron de manifiesto la relación que existe entre el lenguaje, el pensamiento y el aprendizaje. A través de analizar lo que dicen maestros y alumnos cuando interactúan, describieron una serie de estrategias que los docentes usan para que sus alumnos comprendan los conocimientos que abordan en clase. Por ejemplo, Mercer (1995) encontró que los maestros utilizan estrategias como: hacer preguntas, dar pistas para estimular el recuerdo o la participación, recapitular (recordar y resumir lo más relevante de lo que se ha visto), repetir la información que dan los alumnos para enfatizarla, reformular sus intervenciones para hacerlas más claras, y alentar a los alumnos para que reflexionen o recuerden lo que se ha dicho en clase. A partir de sus observaciones en el aula, Mercer (2002, 2007) señala que una enseñanza efectiva tiene –entre otras– tres características relevantes: 1) el uso de secuencias de preguntas y respuestas encaminadas a guiar la comprensión y no solo a probar el conocimiento de los alumnos; 2) el énfasis en la solución de problemas y no solo en el aprendizaje de conceptos; y 3) la promoción de la comunicación entre maestro y alumnos, considerando que el aprendizaje es un proceso social que se logra a partir de la interacción con los demás.

Para Mercer, el proceso de guiar el aprendizaje de otros no sólo se da en las aulas y entre maestros y alumnos. Existen diferentes contextos de la vida diaria donde alguien con mayor conocimiento o dominio de algún área, ayuda a otro (s) a adquirir o a mejorar su nivel de dominio. En este proceso de guía, el lenguaje juega un papel central pues permite que se exprese el pensamiento y se compartan los significados. Así, el lenguaje es el medio a través del cual es posible pensar y aprender juntos (Mercer, 2000).

Además de los trabajos mencionados, se han llevado a cabo estudios que analizan las interacciones en el aula a partir de aspectos específicos y su papel en el proceso educativo. Un ejemplo son los trabajos relacionados con la calidad de las interacciones que se generan alrededor de las preguntas que hacen los docentes. Kyriacou e Issitt (2008) hicieron una revisión de 15 estudios sobre el habla en las clases de matemáticas y encontraron que con frecuencia cuando los maestros hacen preguntas, los alumnos responden brevemente y reciben como retroalimentación palabras cortas como: sí, no o bien hecho. Respecto al desempeño de los alumnos, los estudios revisados por Kyriacou e Issitt reportan mejores resultados en el aprendizaje cuando los maestros usan las preguntas para estimular que los alumnos den razones y explicaciones, y no solo para buscar respuestas correctas.

Por su parte, Wolf, Crosson y Resnick (2006) realizaron un estudio en el que observaron y analizaron las clases de comprensión lectora de 21 profesores. Para el análisis utilizaron un instrumento que evalúa la calidad de la instrucción (IQA) a partir de cuatro aspectos que

consideraron importantes para el aprendizaje de los alumnos: 1) la calidad del habla en el aula; 2) el rigor académico en la lección (nivel de la demanda para los alumnos); 3) la claridad de las expectativas, y 4) la autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos. Estos cuatro aspectos se analizaron a partir de 16 rúbricas, la mayoría de ellas empleando una escala de puntuación del 1 al 4 (de pobre a excelente) y con los puntajes obtenidos se comparó el desempeño de los docentes y sus alumnos. Al referirse específicamente a la calidad del habla, encontraron que cuando los maestros utilizan las preguntas para promover que los estudiantes expresen las ideas principales con sus palabras y para que elaboren y justifiquen sus ideas, los alumnos mejoran sus habilidades de comprensión.

En un estudio sobre las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos, Wells (1999) señaló la importancia de tomar en cuenta el contexto en el que se realizan las actividades educativas para entender las características del discurso. En particular, usó el término '*discurso progresivo*' para referirse al tipo de interacciones en las cuales los participantes contribuyen para construir y avanzar en el entendimiento del tema que abordan (p.209). Además, sugiere la creación de comunidades de aprendizaje en las que se comparta el interés, la colaboración y el diálogo como medios para la construcción del conocimiento.

En estudios contemporáneos también se ha señalado la estrecha relación que existe entre la calidad del habla, el razonamiento, el aprendizaje y el rendimiento escolar. Entre ellos, Michaels y O'Connor (2015) describieron algunas características del habla de los maestros que favorecen la discusión y el razonamiento y los denominaron "*movimientos de habla productiva*" (p. 335). Entre estos movimientos identificaron aquellos que tienen como meta: 1) ayudar a un estudiante a compartir sus ideas con los demás, 2) a orientarse y escucharse cuidadosamente unos a otros, 3) a profundizar en su razonamiento y 4) a involucrarse con el razonamiento de otros. Las autoras utilizaron estos movimientos como referentes para trabajar con los docentes. Encontraron que estos movimientos les sirvieron a los maestros como herramienta para promover una discusión productiva con los alumnos.

Por su parte, Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki y Wheatley (2019) realizaron un estudio a mayor escala en el que relacionaron las características del habla entre maestro y alumnos y el rendimiento académico. Para ello videograbaron dos lecciones de 72 profesores (144 lecciones en total) durante las asignaturas de matemáticas, ciencias y alfabetización. Las características del habla que tomaron en cuenta fueron: 1) las preguntas abiertas, 2) la elaboración de las contribuciones hechas previamente, 3) la discusión razonada de diferentes puntos de vista, 4) la vinculación y coordinación de ideas expresadas previamente, 5) las reflexiones metacognitivas sobre el diálogo, y 6) la amplia participación y contribuciones de los alumnos. En cuanto al rendimiento académico, incluyeron el dominio del currículum, el razonamiento y actitudes relevantes para la educación. Entre los resultados que encontraron, mostraron que ciertas características del habla como la amplia participación de los estudiantes, las elaboraciones y la discusión de las contribuciones hechas por los compañeros están relacionadas positivamente con el dominio del currículum. Asimismo, que la elaboración de las ideas propias o de los otros están relacionadas positivamente con las actitudes de los alumnos. Esta investigación muestra que ciertas características del habla en el aula están relacionadas con el rendimiento académico y las actitudes de los alumnos.

Los estudios que se mencionaron ponen en evidencia el papel central que juega el lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje y plantean la necesidad de estudiar a fondo la manera en que maestros y alumnos se comunican cuando están involucrados en actividades de aprendizaje a fin de identificar aquellas características que contribuyen a este proceso.

### **Estructura y función del habla entre maestros y alumnos**

Además de analizar la relación entre lenguaje, pensamiento y aprendizaje, la investigación sobre el habla en el aula ha abierto las puertas para comprender su estructura y función. Estudios pioneros como el de Sinclair y Coulthard (1975) reportan que los intercambios entre maestros y alumnos generalmente presentan una estructura IRF (Inicio-Respuesta-Feedback). Esto significa que el maestro inicia con una pregunta (primer movimiento), un alumno responde a la pregunta (segundo movimiento) y de acuerdo con su respuesta el maestro da una retroalimentación (tercer movimiento). Mehan (1979) definió la secuencia como IRE señalando el papel evaluativo del tercer movimiento. Por su parte Lemke se refiere a la secuencia IRF como “*diálogo triádico*” (Lemke, 1990, p.8).

La estructura IRF ha sido asociada a estilos de enseñanza más tradicionales en los que las preguntas de los maestros están encaminadas a evaluar el aprendizaje de los alumnos. Por ello se ha buscado que los docentes abandonen este tipo de intercambios con la esperanza de encontrar nuevas formas de interacción que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mercer y Dawes, 2014).

En su libro, Mercer y Littleton (2007) reconocieron que si bien las preguntas de los maestros con las que inician el intercambio pueden requerir que los alumnos traten de dar la respuesta que el docente espera, también plantean que sus preguntas pueden servir a otros propósitos como el desarrollo del aprendizaje y el razonamiento. Mencionan que las preguntas pueden tener entre otros propósitos:

- estimular a los niños para hacer explícitos sus pensamientos, razones y conocimiento y compartirlos con la clase;
- modelar maneras útiles de usar el lenguaje que los niños pueden apropiarse para su uso, en la discusión en los grupos de pares y en otros contextos (tales como preguntar por información relevante que únicamente otros tengan, o hacer preguntas de por qué para pedir razones);
- ofrecer oportunidades para que los niños hagan contribuciones más extensas en las cuales expresen su nivel de entendimiento, articulen ideas y revelen los problemas que enfrentan (p. 36).

Tomando en cuenta la estructura IRF, Cullen (2002) se interesó en el papel del tercer movimiento a través del cual los maestros dan seguimiento a las respuestas de sus alumnos. El autor identificó dos maneras con las que el tercer movimiento o *follow-up* apoya el aprendizaje: 1) el seguimiento ‘*evaluativo*’ en el que se proporciona información a los alumnos sobre su desempeño, y 2) el seguimiento ‘*discursivo*’ en el cual el docente parte de las respuestas de los alumnos para

alentarlos a que elaboren o amplíen sus ideas y con ello hagan nuevas contribuciones que ayuden a mejorar su comprensión. En el mismo sentido, Jarvis y Robinson (1997) consideraron que el seguimiento discursivo es un medio para apoyar el aprendizaje en la medida que los maestros, al reformular las aportaciones de los alumnos, las utilizan como punto de partida para extender y profundizar en sus conocimientos.

En una línea de investigación semejante, Rojas-Drummond y colaboradores (2000, 2013) encontraron patrones de interacción poco frecuentes en el aula a los que llamaron IRF '*en espiral*' (o encadenados), contrastándolos con los patrones IRF '*loop*' (singulares o cerrados). En el IRF loop o cerrado el movimiento de seguimiento (F) concluye el intercambio, mientras en los IRF en espiral o encadenados el movimiento de seguimiento plantea un nuevo reto al alumno (F/I) con lo cual se continua el diálogo y se inicia una nueva secuencia IRF. Estas cadenas de dos o más intercambios IRF permiten profundizar en la comprensión y construcción de conocimientos de los alumnos y tienen mayor secuencialidad temática que los intercambios IRF cerrados. Encontraron también que los intercambios IRF encadenados son más comunes en aulas en las que prevalecen estilos dialógicos de comunicación (Rojas-Drummond, Barrera, Hernández, Alarcón, Hernández y Márquez, 2020).

Recientemente, Alexander (2020) profundizó en el estudio de las interacciones comunicativas en el aula. Particularmente, se enfocó en el diálogo y cómo se construye a través de los intercambios entre maestros y alumnos. En su análisis, confirmó el papel central que juega el movimiento de seguimiento (F) que hacen los maestros a las respuestas de los alumnos. Al referirse a este movimiento, el autor señala que:

“(…) este es el momento crítico de elección: el momento cuando un intercambio puede parar o continuar, cuando puede abrir el pensamiento del estudiante o cerrarlo, cuando el feedback puede ser reemplazado por un feed-forward: IR(?)” (Alexander, 2020, p. 115).

El autor considera que el movimiento de seguimiento (F) puede pasar de un movimiento hacia atrás (feed-back) para cambiar por un movimiento que mire hacia delante y avance en la comprensión (feed-forward). Con esto sugiere que el movimiento de seguimiento deje de centrarse en la evaluación de las respuestas y busque expandir la secuencias IRF para dar continuidad al diálogo en beneficio de los alumnos. Esta perspectiva enriquece y orienta las acciones del maestro en el sentido de darle prioridad al proceso de aprendizaje.

Por su parte, Lefstein, Snell e Israeli (2015) encontraron que el uso de preguntas abiertas en los movimientos de seguimiento de los docentes es un factor clave para extender los intercambios entre maestro y alumnos y para promover sus habilidades de argumentación, elaboración y razonamiento. Asimismo, los autores enfatizan que para estudiar las interacciones en el aula es importante utilizar unidades de análisis que vayan más allá de los movimientos discursivos individuales (turnos) y tomen en cuenta las *secuencias* de las que forman parte estos movimientos si se desea comprender mejor su significado y función.

En otro estudio sobre las interacciones en el aula, Molinari, Mameli y Gnisci (2013) identificaron cuatro tipos de patrones en las secuencias IRF: 1) las *secuencias dialógicas* en las que el docente inicia con preguntas abiertas para promover respuestas amplias y libres en los alumnos; 2) las

*secuencias monológicas* en las que el maestro tiene un propósito definido y espera ciertas respuestas de los alumnos, las cuales, si son correctas las aceptan y si son incorrectas pueden continuar con una explicación del profesor; 3) las *secuencias de andamiaje* (scaffolding) en las que los docentes apoyan a los alumnos que tienen alguna dificultad y 4) las *secuencias co-constructivas* en las que el docente pide a los alumnos que clarifiquen o elaboren sus respuestas promoviendo en ellos la deducción, el razonamiento y el pensamiento lógico. Con la identificación de estos patrones, los autores pusieron de manifiesto que la secuencia I-R-F que se considera típica de las interacciones en el aula, puede presentar diferentes patrones y responder a diferentes orientaciones. En este mismo sentido, Wells (1993) señaló que este patrón triádico:

“no es bueno ni malo; más bien sus méritos – o deméritos – dependen de los propósitos con los que se use para responder a situaciones particulares, y de las metas más amplias a las cuales sirven estos propósitos” (p.3).

Las investigaciones que se han citado muestran que el estudio de las interacciones maestro-alumnos y la manera en que configuran patrones de participación y comunicación es un camino que contribuye al entendimiento del proceso educativo. En particular, resaltan la importancia de ir más allá de los turnos de habla para analizar la secuencialidad del diálogo entre maestros y alumnos e identificar sus orientaciones o propósitos.

### **Las interacciones dialógicas: un camino para enseñar y aprender**

Además del interés por la dinámica conversacional de las interacciones entre maestros y alumnos, han aumentado las investigaciones sobre las características específicas de la comunicación y su relación con el aprendizaje, en especial el papel que tiene el diálogo y la discusión en el aula. Howe y Abedín (2013) hicieron una revisión de cuatro décadas sobre la investigación en este campo. Para ello analizaron y seleccionaron 225 publicaciones (entre más de 1500) producidas entre 1972 y 2011. Encontraron que a partir del 2002 los estudios sobre el diálogo tuvieron un incremento y que el 70% de ellos hicieron referencia a las características del diálogo tal como ocurre en el aula sin evaluar necesariamente sus implicaciones para el aprendizaje.

Entre los estudios que tuvieron un gran impacto en la investigación sobre el lenguaje en el aula fue el que realizó Robin Alexander (2001) con la participación de cinco países (Inglaterra, Francia, India, Rusia y Estados Unidos). En este estudio comparativo, Alexander investigó las características de la organización y las prácticas pedagógicas en distintos contextos culturales. Entre otros aspectos, analizó las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos en más de 100 escuelas. Al estudiar la manera en que los maestros usan el lenguaje en el aula, identificó cinco categorías:

1. *La memorización*: repetición constante de hechos, ideas y rutinas para lograr el aprendizaje.
2. *La recitación*: dar respuesta a preguntas diseñadas para probar o estimular el recuerdo del conocimiento y su comprensión. Incluye tener pistas para recuperar la información aprendida y responder a las preguntas del maestro.
3. *La instrucción/exposición*: decir a los alumnos qué hacer y/o proporcionar información y/o explicación de hechos, principios o procedimientos.

4. *La discusión*: intercambiar de ideas con la perspectiva de compartir información y resolver problemas.
5. *El diálogo*: buscar el entendimiento común a través de preguntas y de una discusión que guíe, reduzca opciones que se desvíen del propósito, y que favorezca el aprendizaje de conceptos y principios.

Analizando estos usos del lenguaje en el aula, Alexander encontró que, en la mayoría de los sistemas educativos, los docente promueven en sus alumnos la repetición y memorización, la recitación del conocimiento y el seguimiento de instrucciones. Además, observó que la participación de los alumnos generalmente era muy breve. También identificó que únicamente el 10% de las preguntas que se hicieron a los alumnos fueron abiertas y que solo en el 11% de las aulas los profesores estimularon el diálogo y la discusión con los estudiantes.

Tomando en cuenta estos resultados, Alexander (2008) propuso un nuevo enfoque educativo: la '*enseñanza dialógica*'. Planteó que el habla no solo es una herramienta esencial, es "...el verdadero sustento del aprendizaje" (p.9).

Entre los argumentos que el autor desarrolla en favor del habla dialógica destacan: la importancia de la comunicación en el desarrollo de la humanidad; su papel en el establecimiento de las relaciones sociales, la confianza y el sentido de uno mismo; el que la comunicación permite la construcción individual y social de la identidad y ayuda a crear una sociedad democrática en la que los individuos sean capaces de argumentar, razonar y debatir. Conceptualizó la '*enseñanza dialógica*' como aquella en la que se aprovecha el poder del habla para estimular y ampliar el pensamiento de los alumnos para que avancen en su aprendizaje y entendimiento. Considera que esta forma de enseñanza ayuda al profesor a detectar las necesidades de sus alumnos, a planear sus actividades y a evaluar sus progresos. Además, facilita el aprendizaje a lo largo de la vida y promueve habilidades para un buen desempeño como ciudadanos. Señaló cinco principios fundamentales que caracterizan a la enseñanza dialógica:

1. Es *colectiva* en la medida que involucra a maestro y alumnos en las actividades de aprendizaje que realizan en grupo o en equipos;
2. Es *recíproca*, porque maestro y alumnos se escuchan unos a otros, comparten ideas y toman en consideración distintos puntos de vista;
3. Crea un *ambiente de apoyo*, en tanto permite a los alumnos expresar libremente y sin temor sus ideas, pues antes que sancionar las respuestas equivocadas, se busca ayudar a lograr un entendimiento compartido;
4. Es *acumulativa*, en la medida que maestro y alumnos construyen los conocimientos a partir de sus propias ideas y las ideas de los demás y las enlazan en proceso más profundos de indagación; y
5. Es *propositiva*, pues el maestro planea y utiliza la enseñanza dialógica para alcanzar ciertas metas u objetivos pedagógicos.

Para que este tipo de enseñanza se lleve a cabo en el aula, Alexander (2008) sugiere las siguientes condiciones:

- *Interacciones*: que estimulen a los alumnos a pensar, y a pensar de modos diferentes.
- *Preguntas*: que vayan más allá de provocar un simple recuerdo.
- *Respuestas*: que sean razonadas, que tengan un seguimiento, y a partir de las cuales se construya y se amplíe el conocimiento, y no solo sean recibidas por el maestro.
- *Retroalimentación*: que informe y dirija el pensamiento de los alumnos hacia niveles más avanzados y los aliente a pensar por sí mismos.
- *Contribuciones*: que busquen ampliar más que fragmentar el conocimiento.
- *Intercambios*: que se enlacen entre sí favoreciendo líneas coherentes y más profundas de indagación.
- *Discusión y argumentación*: que busquen probar y cuestionar lo que se dice más que aceptarlo acríticamente.
- *Compromiso del docente con lo que enseña*: lo que propicia un ambiente más libre para explorar y aprender más en función de los intereses de los alumnos, antes que limitarse a lo definido en los programas.
- *Salón de clase organizado y con un clima de confianza y buenas relaciones* que favorezca todo lo anterior.

Bajo estas condiciones, se espera que los alumnos desarrollen ciertas habilidades como: explicar, dar instrucciones, hacer preguntas de diferentes tipos (como qué, por qué, para qué, cómo, cuándo, cuál es la evidencia, etc.), escuchar y elaborar respuestas a partir de las respuestas de otros, analizar y resolver problemas, imaginar, explorar y evaluar ideas (pensamiento crítico), discutir, argumentar, razonar, justificar y negociar. Considera que estas habilidades no sólo son importantes para la vida escolar, sino para la vida personal y social de los estudiantes. Las aportaciones de Alexander y sus colaboradores impactaron de tal forma el sistema educativo del Reino Unido que se hizo una reforma educativa en la que el diálogo y la enseñanza dialógica fueron un elemento central.

El interés por diálogo en la educación ha sido compartido por muchos investigadores. Un ejemplo de ello son los estudios realizados por Mercer y Littleton (2007), Littleton y Howe (2010) y Mercer y Howe (2012). Estos autores coinciden en que a través de los procesos de interacción y en especial del diálogo, los participantes ponen en juego sus recursos al servicio de una meta común, logrando productos de mejor calidad que los que producen cuando trabajan individualmente. Interesados en promover una aproximación dialógica en el aula, Mercer, Hennessy y Warwick, llevaron a cabo una investigación sobre el uso de los pizarrones electrónicos interactivos como estrategia para promover el diálogo entre maestro y alumnos (Mercer, Hennessy y Warwick, 2010; Warwick, Hennessy y Mercer, 2011; Hennessy, Mercer y Warwick y 2011). Como resultado de su investigación concluyeron –entre otras cosas– que:

- La visión de aprendizaje de los maestros y las creencias que tienen sobre las prácticas en el salón de clase, son centrales para desarrollar un uso dialógico de la tecnología. Los maestros se dispusieron al menos parcialmente, a renunciar al control de los pizarrones y a tomar tiempo para considerar la perspectiva de los alumnos.
- Los pizarrones electrónicos son una herramienta tecnológica que puede ayudar a promover el diálogo en el salón de clase. Los alumnos utilizaron la herramienta como apoyo para explicar su razonamiento.

- Los alumnos se involucraron en el trabajo de equipo y construyeron representaciones gráficas que fueron transformando como resultado de la discusión colectiva a lo largo de las sesiones. Esto permitió ver el avance de los alumnos en la construcción de sus conocimientos, y el uso del diálogo como herramienta para pensar juntos.
- El énfasis en los propósitos educativos es más importante que la herramienta tecnológica.
- La adopción de la enseñanza dialógica por parte de los docentes es un proceso gradual que en sus inicios demanda una mayor conciencia de cómo se interactúa con los alumnos y poco a poco se vuelve más natural.
- Los materiales, videos y estrategias que se utilizaron con los maestros que participaron en el estudio mostraron su utilidad como recurso para la formación de docentes en la enseñanza dialógica. En particular, durante el proceso de trabajo con los maestros se usaron estrategia de *colaboración recíproca* (ambas partes contribuyen), *co-aprendizaje* (ambas partes aprenden) y *co-indagación* (ambas partes tienen interrogantes).

Además de Mercer y colaboradores, otro de los investigadores que ha reconocido el papel de las interacciones dialógicas en la educación es Rupert Wegerif (2007). Este investigador considera que a través de estas formas de interacción los estudiantes pueden crear espacios, '*espacios dialógicos*', que les permiten adoptar posturas más abiertas y críticas cuando se ponen en juego distintas ideas y perspectivas. Para Wegerif la finalidad de la educación es crear ambientes que promuevan el intercambio de puntos de vista y la exploración de ideas a fin de favorecer el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje.

Por su parte, Resnick, Asterhan y Clarke (2015) al revisar varios estudios sobre la enseñanza dialógica encontraron que este tipo de enseñanza benefició el aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas como la comprensión lectora, el razonamiento, la argumentación, la filosofía y en asignaturas como matemáticas y ciencias. Los resultados de su investigación sugieren que es posible promover en los docentes el uso del diálogo como estrategia de enseñanza para apoyar la participación y el aprendizaje de sus alumnos.

En México, también existen investigaciones que han mostrado la importancia del diálogo en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades como la lectura y la escritura. Rojas-Drummond y colaboradores (2006, 2010, 2012), encontraron que cuando los alumnos se involucran en proyectos de escritura colaborativa, ponen en juego sus habilidades de comprensión y elaboración de textos, así como el uso de estrategias dialógicas de comunicación. Cuando los niños tienen la tarea de construir un texto conjuntamente, se enfrentan a la necesidad de reflexionar, de intercambiar puntos de vista y de negociar sus significados, lo que favorece el desarrollo de estilos de comunicación en los que el diálogo se hace necesario. En un estudio realizado con alumnos de sexto grado (Guzmán y Rojas-Drummond, 2012) encontraron que los niños que participaron en un programa que promueve habilidades de comunicación oral y escrita, mejoraron significativamente la calidad de sus textos en comparación con los niños que no participaron en el programa. Estos resultados se presentaron tanto en los textos elaborados en grupo, como los realizados individualmente.

Estos autores han desarrollado proyectos de investigación sobre las formas de interacción y discurso que se dan entre expertos y novatos y entre pares en escenarios educativos innovadores. Un ejemplo de sus propuestas de innovación es el programa ‘Aprendiendo Juntos’ el cual integra los hallazgos más importantes de sus investigaciones, al mismo tiempo que crea un contexto que permite profundizar en el conocimiento de diferentes procesos. Este programa busca fortalecer habilidades sociales, de comunicación oral y escrita, de resolución de problemas, y de manejo de la información y la tecnología en alumnos de primaria. Además, se utiliza el diálogo, el intercambio de puntos de vista y la discusión, como estrategias para favorecer la participación y el aprendizaje. A través de más de 15 años de su aplicación, las investigaciones han mostrado la efectividad del programa para promover habilidades básicas para la vida escolar y social de los alumnos de primaria (Rojas-Drummond, Guzmán, Mazón, Vélez y Stevenel, 2011; Rojas-Drummond, Mazón, Fernández y Wegerif, 2006; Rojas-Drummond y Mercer, 2003; Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez y Mendoza, 2003; Rojas-Drummond, Littleton, Hernández y Zúñiga, 2010; Rojas-Drummond, Barrera, Hernández, Alarcón, Hernández y Márquez, 2020).

Tomando en cuenta estos logros y reconociendo que en muchas aulas de educación básica predominan estilos tradicionales de enseñanza que se centran en la trasmisión de información, el uso del libro de texto y el predominio de la voz del maestro, Rojas-Drummond y colaboradores se interesaron en enriquecer y transformar las prácticas de enseñanza en las aulas a través de programas de formación docente que promueven –entre otras cosas– formas dialógicas de interacción (Rojas-Drummond, Márquez, Pedraza, Ríos, Vélez y Hernández, 2016).

Las investigaciones sobre las interacciones dialógicas han mostrado beneficios para el desarrollo de habilidades y para el aprendizaje, sin embargo, es importante identificar cuáles son las características de la comunicación que los hacen posible.

Nassaji y Wells (2000) interesados en las características del discurso que presentan las interacciones maestro-alumnos, coincidieron con otros investigadores en que el género que domina el discurso en el aula está organizado en secuencias IRF o diálogo triádico. Observaron que, aunque generalmente este diálogo se inicia a partir de preguntas, se requiere que los alumnos contribuyan con sus respuestas y que el maestro trabaje con ellas a través de los movimientos de seguimiento (follow-up). En su análisis identificaron dos tipos de movimientos de seguimiento en los cuales observaron diferentes funciones: 1) el maestro da seguimiento a través de dar: a) una evaluación (acepta, rechaza, reformula o premia; b) un comentario (ejemplifica, hace una conexión, hace una ampliación o hace un resumen); o c) una observación metalingüística (meta-cognitiva, meta-organizacional, o meta-tópica; y 2) el maestro da seguimiento a través de solicitar al alumno: a) un comentario (ejemplo, conexión, justificación, ampliación, opinión o resumen), o b) una clarificación (repetición, confirmación, identificación). Los autores señalan que estas características del discurso responden a los propósitos de los maestros y pueden estar presentes en distintas orientaciones o filosofías de la enseñanza.

Posteriormente, Hardman (2020) analizó el tipo de movimientos que usaron maestros y alumnos durante las actividades de matemáticas y ciencias. Videograbaron a 21 maestros con sus alumnos de primaria (10-11 años), de los cuales 15 docentes participaron en un programa orientado a la enseñanza dialógica. Al analizar las interacciones identificaron los movimientos que los participantes utilizaron en las secuencias IRF. En el caso de los maestros, en los movimientos de iniciación (I) distinguieron entre preguntas cerradas y abiertas, y en los movimientos de

seguimiento (F) identificaron diferentes funciones de las preguntas: preguntas para ampliar, para añadir algo a lo dicho por otro, para repetir o reformular, para verificar lo dicho por un alumno, para preguntar si están de acuerdo o en desacuerdo con lo dicho, para pedir evidencias, para pedir razonamientos o bien para retar a los alumnos. Respecto a las respuestas de los alumnos (R), diferenciaron entre contribuciones breves y extensas. Los resultados del estudio mostraron que los maestros que participaron en el programa tuvieron un uso significativamente mayor del diálogo y la discusión que los docentes de la escuela control. Observaron que los intercambios entre maestros y alumnos fueron más amplios y sostenidos que los del grupo control y que en ellos se favoreció la participación de los alumnos. Encontraron también que los docentes en las iniciaciones y en los movimientos de seguimiento usaron preguntas abiertas y promovieron que los alumnos hicieran contribuciones más extensas, haciendo elaboraciones sobre sus ideas y las de sus compañeros, incluyendo las explicaciones.

Por su parte Hennessy, Calcagni, Leung y Mercer (2021) identificaron formas de diálogo entre maestros y alumnos de primaria (10-11 años) que son más productivas para el aprendizaje. Al comparar los grupos de maestros y alumnos con más diálogo y mejor rendimiento académico (HAD) contra los grupos con menos diálogo y menor rendimiento (LAD) encontraron diferencias en sus interacciones comunicativas. En los grupos HAD se utilizaron más *elaboraciones* (incluidas las invitaciones a elaborar) y preguntas (*querying*) que los grupos LAD. En particular observaron que los maestros de las clases HAD invitaron a sus alumnos a responder, a construir su respuesta a partir de lo dicho por otros y a evaluar las ideas y puntos de vista de sus compañeros. Asimismo, los alumnos de los grupos HAD fueron más activos en dar sus opiniones y en explicar sus ideas usando frases como “yo pienso que...”, “porque...”. Los alumnos también respondieron cuando explícitamente se les solicitaba dar una opinión, o manifestar su acuerdo o desacuerdo. Respecto a los movimientos de seguimiento de los docentes de los grupos HAD, los investigadores encontraron que usaron preguntas abiertas o que incluían el cómo y el por qué. Sin embargo, no siempre los alumnos respondieron a ellas con elaboraciones. En síntesis, estos resultados mostraron que las interacciones dialógicas entre en las que se usan las preguntas abiertas y se promueve en los alumnos las elaboraciones y explicaciones están asociadas a un mejor rendimiento académico.

Finalmente, en otro estudio reciente Menninga, van Geert, van Vondel, Steenbeek y van Dijk (2021) analizaron los cambios en las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos (de 4-5 años) después de una intervención en la que se usó el lenguaje como herramienta para el aprendizaje de las ciencias. Los investigadores encontraron que antes de la intervención los docentes no utilizaron preguntas abiertas y sus intervenciones se enfocaron principalmente en dar instrucciones e información. En el caso de los alumnos, sus respuestas al maestro no incluyeron expresiones de razonamiento. En contraste, después de su participación en el programa los docentes utilizaron estrategias de cuestionamiento que invitaban a los alumnos a reflexionar y los alumnos respondieron con observaciones, predicciones y explicaciones. Los autores consideraron que este tipo de interacciones entre maestros y alumnos mostraron un proceso activo de co-construcción a través del uso de preguntas abiertas y un proceso activo de razonamiento en los estudiantes.

Las investigaciones que se han referido indican que la calidad dialógica de las interacciones entre maestros y alumnos tienen beneficios para el aprendizaje y que su estudio contribuye a la comprensión del proceso educativo. Asimismo, ponen énfasis en una visión de educación en la

que el lenguaje juega un papel central (Alexander, 2008; Littleton y Howe, 2010; Mercer, 1995, 2002; Mercer y Howe, 2012; Mercer y Littleton, 2007; Rojas y cols., 2013, 2016). Es deseable una educación balanceada en la que se ofrezcan mayores espacios para la participación y la reflexión de los alumnos antes que una educación que limite su acción y se enfoque en la repetición o memorización del conocimiento. Una educación que promueva en el aula pautas de *interacción dialógica*, es decir, formas de interacción comunicativa entre maestros y alumnos en las que se favorezca el diálogo, el intercambio de puntos de vista, la reflexión, la discusión, la argumentación y el trabajo colaborativo como estrategias para la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

### **El proceso de alfabetización y las prácticas de enseñanza**

En la actualidad el concepto de alfabetización va más allá del dominio de las habilidades o competencias de lectura y escritura. Para la UNESCO la alfabetización se entiende como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación.

En una revisión sobre este concepto, Manghi, Crespo, Bustos y Haas (2016) consideran que deben tomarse en cuenta tres dimensiones de análisis para entender las diferentes maneras de definirla y las formas de promoverla. Estas dimensiones son: 1) la disciplina que fundamenta la propuesta de alfabetización, 2) el punto de vista sobre el fenómeno y 3) el foco pedagógico.

Respecto a las disciplinas que han fundamentado las propuestas de alfabetización están: la pedagogía y el paradigma educativo desde el que se comprende el fenómeno; la lingüística, cuyo foco han sido las unidades de significado (palabra, oración, texto, discurso); la psicología que desde diferentes paradigmas (cognitivo, la inteligencia artificial y el procesamiento de información) abordan los procesos mentales y de aprendizaje psicológico y social. Finalmente, la sociología, que cuestiona la función de la educación y la alfabetización y su relación con la adaptación o transformación social.

En cuanto a la segunda dimensión de análisis que tiene que ver con la manera en que se comprende este fenómeno, se puede conceptualizar desde dos perspectivas: una universal y otra situada. En la primera, la alfabetización implica procesos cognitivos y su aprendizaje depende de los recursos del propio individuo, que al alfabetizarse puede integrarse a la vida social de su comunidad. Por otra parte, la perspectiva situada supone que la alfabetización es un proceso social que varía de acuerdo con el contexto en el que se desarrollan las personas. La alfabetización depende de las prácticas sociales en las que participan los miembros de una comunidad o grupo social (comunidades de práctica). Según el contexto existen determinadas prácticas sociales que definen el para qué y el cómo se usa el sistema de escritura.

En la tercera dimensión se toma en cuenta el foco pedagógico, esto es, sobre quien se pone atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Si el foco está en el aprendizaje, la alfabetización se centra en el proceso de cambio que se da en los individuos y que suponen la adquisición de ciertos saberes que les permiten participar en actividades de su comunidad. Por otro lado, si el foco está sobre la enseñanza, la atención se pone en el papel y las estrategias que deben tener los docentes para lograr que sus alumnos desarrollen la lectura y la escritura.

Tomando en cuenta estas dimensiones, es posible entender los planteamientos de Gee (2015) sobre los nuevos estudios de la alfabetización (NLS por sus siglas en inglés). Menciona que estos estudios tienen un enfoque opuesto a la mirada psicológica tradicional en la que la alfabetización es vista como un fenómeno mental o cognitivo. Considera que para este enfoque la alfabetización es lo que las personas hacen con la escritura en el mundo y en sociedad, más allá de los procesos mentales que estén involucrados. Se conceptualiza la alfabetización primordialmente como un fenómeno sociocultural en el que se establecen ciertas prácticas en las cuales participan los lectores y escritores. El lenguaje escrito permite dar y encontrar significados y se usa de diferentes maneras en los diversos grupos sociales. Asimismo, el lenguaje escrito generalmente interactúa con el lenguaje oral y con las acciones que realizan las personas cuando llevan a cabo ciertas actividades.

Desde una orientación sociocultural, Cassany y Castellà (2010) utilizan el término *literacidad* y consideran que: “leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes” (p. 354).

En la perspectiva sociocultural se reconoce que las prácticas de alfabetización se desarrollan en un mundo social complejo donde interactúan diferentes modalidades del lenguaje (oral, escrito, gráfico o visual), con diversos propósitos y en diferentes contextos. Es a través del proceso de alfabetización que las personas aprenden a interpretar y a usar estos saberes culturales para entender y comunicarse con los miembros de los diferentes contextos en los que participan. En este sentido, la alfabetización es conceptualizada como una práctica que está situada en un contexto social y cultural. En el caso particular de la escritura, se le considera un proceso social, cognitivo y comunicativo complejo en el que los autores usan sus experiencias y conocimientos sobre los textos para transformar sus ideas en un texto que además, debe tomar en cuenta a la audiencia a quien se pretende dirigir. Esta interacción entre el individuo y la necesidad de comunicar ideas a los miembros de una comunidad determinada resalta su naturaleza social y comunicativa (Rojas-Drummond, Márquez, Hofman, Maine, Rubio, Hernández y Guzmán, 2016).

La escuela es uno de los contextos en donde se realizan actividades en las que se hace uso del lenguaje oral y escrito para responder a ciertos propósitos pedagógicos, entre los que se encuentra el propio proceso de alfabetización. Sin embargo, no es frecuente que las escuelas generen experiencias de aprendizaje a través de las cuales los alumnos aprendan a utilizar el lenguaje oral y escrito para atender a sus necesidades e intereses y para responder a los requerimientos académicos, tecnológicos y sociales que su ambiente les demanda. En este sentido, la alfabetización escolar no siempre incluye actividades que permitan a los alumnos familiarizarse con los diferentes propósitos, contextos y usos del lenguaje escrito que tienen y tendrán que emplear en el futuro dentro y fuera de la escuela en su vida personal, académica y social. Ofrecer estas experiencias dependerá de los programas y de las creencias y estrategias que tengan los docentes para apoyar el proceso de alfabetización.

En una revisión sobre la evolución de los procesos de alfabetización en México, Muñoz (2017) menciona que desde la Colonia la enseñanza siguió las siguientes etapas:

- En la etapa de la Colonia fueron los misioneros de distintas órdenes religiosas quienes además de evangelizar enseñaron a leer y a escribir a los pobladores del llamado Nuevo Mundo utilizando *cartillas* y *silabarios*. En esta etapa el proceso de alfabetización estaba centrado en el seguimiento de las lecciones cuya secuencia estaba preestablecida.
- En la época de la Independencia la Iglesia disminuye su poder y las ideas de la Ilustración favorecen la introducción de los métodos de enseñanza. En 1886 se crea en Jalapa Veracruz la primera escuela Normal que fue planeada y organizada por Enrique Conrado Rebsamen, educador que hizo contribuciones importantes a la educación en México. Una de sus aportaciones fue el *método de palabras*, con el cual se enseñó a leer y escribir a partir de utilizar 50 palabras familiares para los niños. En la enseñanza propuso seguir la siguiente metodología: 1) interesar o motivar a los niños con una plática en la que se destaque la palabra que se va a enseñar, 2) presentación de una lámina relativa a la palabra, 3) presentación de la palabra normal por medio de un diagrama descompuesto en sílabas y sonidos, 4) escritura por sonidos silábicos, 5) escritura de la palabra normal en los cuadernos de los niños y 6) calificación de los resultados. Se recomendaba cierto orden para la enseñanza de las palabras y letras del alfabeto. Las aportaciones de Rebsamen a la educación en México cambiaron la manera de hacer las cosas, pues permitieron retomar y adoptar metodologías y enfoques de origen europeo. Esto favoreció una transformación pedagógica durante el Porfiriato.
- Durante la época del Porfiriato y con la creación de las escuelas normales se iniciaron los estudios sobre los métodos de enseñanza, entre los cuales se incluyeron los de lectura y escritura. Sin embargo, pocos habitantes tuvieron acceso a la educación, lo que contribuyó al levantamiento armado que buscaba mayor justicia social. Al finalizar la Revolución y con la promulgación de la Constitución Mexicana de 1917, se estableció en el artículo tercero el Derecho a la educación. Esto propició la creación de escuelas por todo el país en las que se utilizó el método onomatopéyico para el conocimiento de las letras. La secuencia de enseñanza era la siguiente: 1) narración de un cuento, 2) comentario del mismo, 3) invitar a los niños a imitar el sonido, 4) dar a conocer la consonante, 5) invitar a los niños a pronunciar el sonido de la letra, 6) pedir a los niños mencionar palabras que contengan el sonido, 7) escribir algunas palabras en el pizarrón, 8) pedir a los niños que encierren la letra en un círculo, 9) dibujar todos en el aire la letra que están aprendiendo, 10) escribir la palabra en el pizarrón, 11) pedir a los niños que la escriban en sus cuadernos y 12) pedir a los niños que formen palabras. Este método ha sido utilizado por décadas en las zonas rurales mientras en las urbanas se fue cambiando por métodos globalizadores.
- El método global de análisis estructural se puso de moda en otros países y poco a poco empezó a utilizarse en México. Este método sigue tres etapas: 1) etapa preparatoria o de visualización, 2) etapa formal de adquisición de los elementos de lectura y escritura y 3) etapa de afirmación o consolidación del aprendizaje. Entre las técnicas que se utilizaron para la lectoescritura fueron: la Técnica de las vocales y la técnica de las consonantes. En la técnica de las vocales se parte de palabras mientras en la de consonantes se parte de un enunciado. En ambas técnicas se sigue la misma secuencia: se parte de la motivación, se presentan láminas, se leen las palabras o enunciados, se separan las vocales o las palabras

que forman el enunciado para relacionar la escritura y su significado, se trabaja con material individual para que los alumnos hagan el ejercicio individualmente, lectura de las palabras o del enunciado, escritura de la palabra o enunciado y revisión de trabajos. Este método requirió de mayor planeación y preparación de material para los alumnos lo que ayudó a su participación. Fue hasta la década de los noventa que hubo un cambio en el enfoque de enseñanza.

- La reforma de los noventa y el enfoque comunicativo y funcional. Con la influencia del constructivismo, el papel de los alumnos tuvo mayor relevancia pues se les consideró como constructores de su propio aprendizaje. En particular, las investigaciones de Emilia Ferreiro (1982), Ana Teberosky (2000) y Delia Lerner (2003), señalaron la importancia del proceso de comprensión en la lectura, y no solo de la decodificación de los signos. También resaltaron el papel de los docentes como facilitadores y conocedores de lo que piensan sus alumnos sobre el sistema de escritura. Fue a partir de 1993 que los programas de la SEP tuvieron un enfoque comunicativo. En los programas se dio prioridad al lenguaje y se buscó desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos a través de su participación en situaciones comunicativas que tuvieran propósitos e interlocutores reales. En el año 2000, se cambia a un enfoque comunicativo y funcional en el que se da importancia a la competencia comunicativa, la cual debe ser funcional y debe adaptarse a las situaciones de uso. Se considera que leer y escribir son dos maneras de comunicarse tanto dentro como fuera de la escuela. La dificultad para usar la lectura y la escritura para responder a las demandas sociales a pesar de saber leer y escribir se ha conocido como analfabetismo funcional.
- Finalmente, a partir de 2009, los programas de alfabetización de la SEP se enfocan en las prácticas sociales del lenguaje. En los programas se reconoce que la lectura y la escritura se usan en diferentes contextos sociales por lo que la enseñanza y el aprendizaje de estos procesos deben orientarse a crear estos contextos en el aula a fin de que los alumnos puedan aplicarlos para resolver problemas de la vida. Así, el proceso de alfabetización involucra tanto el conocimiento del código escrito como la comprensión de los contextos sociales en los que se usa.

En la actualidad el proceso de alfabetización en México continúa orientado a las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011a). En el caso de 5° y 6° grado el proceso de alfabetización está centrado en el conocimiento, lectura y escritura de diferentes tipos de textos y para ello se utiliza el trabajo por proyectos (2011b). Los proyectos generalmente siguen una secuencia de trabajo que toma en cuenta los siguientes aspectos: 1) la lectura de textos que sirven de modelo a los alumnos para después producir un texto semejante (biografía, programa de radio, juegos de patio, obra de teatro, carta, poema, álbum de recuerdos), 2) la exploración de lo que saben los alumnos sobre ese tipo de texto, 3) el conocimiento de su función y características (aunque no siempre se hace explícita la estructura textual), 4) la finalización del proyecto con la producción de un texto que se elabora individualmente o en equipos. Se sugiere que el producto final del proyecto se presente frente a una audiencia (al mismo grupo, a otros grupos del mismo grado o de grados diferentes) con la finalidad de que haya un propósito comunicativo real.

Tomando en cuenta la evolución en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización en México, podemos observar que la etapa final coincide con la perspectiva sociocultural y con la

visión que tienen los nuevos estudios de la alfabetización en los que se resalta la importancia de las prácticas sociales que definen los usos del lenguaje oral y escrito. Sin embargo, a pesar de que los programas actuales de la SEP (2011a) tienen este enfoque, no se conoce en qué medida los docentes se han apropiado de esta visión y cuáles son las estrategias que utilizan para favorecer la alfabetización de sus alumnos.

En cuanto al desempeño de los alumnos, son varios los estudios que han señalado las deficiencias que tienen los alumnos de educación básica en la lectura y la escritura. En el reporte de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019) sobre los resultados de México en la evaluación de PISA 2018 (Programme for International Student Assessment), los alumnos de 15 años obtuvieron puntajes menores al promedio de los países de la OCDE en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Asimismo, sólo el 1% de los estudiantes alcanzó un desempeño en los niveles de competencia más altos en al menos una de las áreas. Además, el desempeño promedio de los alumnos se ha mantenido casi igual a lo largo de la participación de México en esta evaluación internacional.

En el Informe 2019 sobre La Educación Obligatoria en México, el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) reportó que en el campo de Lenguaje y Comunicación el 49% de los alumnos de 6° grado tuvieron un dominio insuficiente, el 33% un dominio básico, el 15% un dominio satisfactorio y sólo el 3% un nivel sobresaliente. Esto significa que el 82% de los alumnos no alcanzaron un desempeño satisfactorio (INEE, 2019, p. 91).

Estos resultados generalmente se atribuyen a la calidad del Sistema Educativo y en particular, a la calidad de los profesores. Al respecto, Román y Murillo (2008) afirmaron lo siguiente:

“Que los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje es algo de lo cual hay no sólo consenso social, sino que cada vez es más sólida la evidencia empírica que lo afirma” (p.2).

Por otra parte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2013) en un documento sobre políticas docentes también hizo referencia a la calidad de los docentes:

“En la mayor parte de los sistemas educativos del mundo se registran esfuerzos por atender el componente del desarrollo profesional de los docentes en el marco de las políticas dirigidas a este sector. El interés surge de las evidencias que vinculan el logro educativo de los alumnos a la calidad de la preparación de los maestros que, a su vez, se refleja en sus prácticas de enseñanza” (p. 57).

Al reconocer que los maestros desempeñan un papel central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental no solo identificar las mejores prácticas de alfabetización, sino también los procesos a través de los cuales es posible enriquecer y/o transformar las estrategias de enseñanza de los docentes en beneficio de sus alumnos.

## **Acompañamiento docente: estrategia para transformar las prácticas en el aula**

Los cambios que se enfrentan en la actualidad demandan que los ciudadanos cuenten con nuevas y mejores capacidades para desarrollarse y contribuir con su sociedad. Desafortunadamente la mayoría de los sistemas educativos no se han transformado al ritmo necesario para lograr esta meta. En Latinoamérica la estructura y prácticas de las instituciones educativas que dan formación a los docentes no siempre ofrecen programas que les permitan alcanzar las competencias profesionales para responder a los desafíos y requerimientos que tienen sus alumnos (OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014). Los intentos recientes por incrementar los años de formación de los docentes no se han acompañado de mejoras en las prácticas de enseñanza en las aulas (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016, p. 23). Por tal motivo, la formación de los docentes en servicio se ha convertido en una vía para mejorar la calidad educativa.

En el caso de México, de 1993 a 2015 existió el programa de incentivos docentes a la Carrera Magisterial (CM) en el que se incluyó la formación continua. Al respecto, Santibáñez, Rubio y Vázquez (2018) comentaron lo siguiente:

“Por más de 20 años el programa de CM fue un motivante importante para que cientos de miles de maestros se capacitaran conforme al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Sin embargo, no hay estudios que determinen de manera contundente el impacto que la participación en éste tuvo en la práctica docente. Diversos estudios sobre el PRONAP concluyeron que las actividades de formación del programa eran superficiales, de calidad muy heterogénea y de poca utilidad para mejorar la práctica docente” (p.8).

Por otra parte, los cursos de actualización para los docentes han estado vinculados a la transformación curricular y a los cambios en los planes y programas de estudio o bien a los procesos de evaluación a los docentes (reforma del 2013). En el primer caso, se les ofrecen cursos breves en los que se dan a conocer las modificaciones curriculares y los ajustes que deben realizar a su práctica. Como resultado de este proceso de formación se espera que los docentes transformen sus prácticas en el aula sin que haya un acompañamiento que responda a sus necesidades. En el segundo, algunas instituciones de educación superior han sido reconocidas para ofrecer cursos a los docentes que los apoyen –entre otras cosas– a obtener buenos resultados en la evaluación. En este caso, la acreditación de la evaluación se constituye en la prioridad que orienta la actualización de los docentes.

En el estudio que realizaron Bruns y Luque (2014) sobre los docentes de América Latina y el Caribe los autores llegaron a las siguientes conclusiones:

- “La baja calidad promedio de los profesores de América Latina y el Caribe es la principal limitación que impide el avance educativo en la región (...)”.
- “La calidad de los profesores de la región se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula: los profesores de los países estudiados dedican un 65% o menos del tiempo de clase a la

instrucción (en comparación con la práctica de referencia, del 85%), lo que equivale a *perder un día completo de instrucción por semana*; hacen un uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente de la tecnología de la información y las comunicaciones, y no siempre logran mantener la atención y la participación de los estudiantes.”

- “En la actualidad, ningún cuerpo docente de la región (con la posible excepción de Cuba) puede considerarse de alta calidad en comparación con los parámetros mundiales, si bien durante la última década algunos países han logrado mejorar la calidad de los profesores y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente Chile.”
- “Para formar cuerpos docentes de alta calidad, deben seguirse tres pasos fundamentales (reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores) y se dispone de una importante cantidad de experiencias de reforma en estos tres aspectos dentro y fuera de la región que puede orientar el diseño de mejores políticas.”
- “Durante los próximos 10 años, la reducción de la población en edad escolar en aproximadamente la mitad de los países de la región, especialmente en el cono sur, podría facilitar en gran medida el proceso de elevar la calidad docente; en la otra mitad de la región, en particular América Central, la necesidad de contar con más profesores agravará el desafío.”
- “El desafío más serio a la hora de elevar la calidad de los profesores no es fiscal ni técnico, sino político, porque los sindicatos docentes de todos los países de América Latina son grandes y constituyen un actor políticamente activo; sin embargo, los casos de reformas exitosas continúan aumentando y ofrecen enseñanzas que pueden ayudar a otros países.” (pp. 2-3).

Bruns y Luque (2014) mencionaron que varias investigaciones pusieron de manifiesto que el contexto familiar del alumno sigue siendo el principal factor que predice los resultados del aprendizaje. Sin embargo, en la última década hay evidencias de que una vez que los niños entran a la escuela, ningún otro factor es tan importante como la calidad de los profesores. Son ellos los que pueden asegurarse de que sus alumnos aprendan.

Como parte del estudio, Bruns y Luque (2014) con un equipo de colaboradores analizaron las características de los docentes en el aula y la manera en que apoyan el aprendizaje. Para ello, observaron más de 15000 clases en más de 3000 escuelas de 7 países distintos entre 2009 y 2013, convirtiéndose en el estudio internacional de mayor escala que se haya realizado. Los parámetros que tomaron en cuenta fueron los siguientes: 1) el uso que hacen los profesores del tiempo de instrucción, 2) el uso que hacen los profesores de los materiales, incluidas las computadoras y otras tecnologías de la información y las comunicaciones, 3) las prácticas pedagógicas básicas de los profesores y 4) la capacidad de los profesores para mantener la atención y la participación de sus alumnos.

Respecto a los primeros aspectos, encontraron que los docentes de la región dedican un

65% del tiempo de clase a la instrucción, que es un 20% menos que el parámetro de referencia y el tiempo restante lo emplean en actividades de gestión del aula (entre el 24% y el 39%) y en tareas ajenas a la clase (menos del 10%). En cuanto al uso de materiales y tecnología se observó que en la actualidad las escuelas ofrecen a los alumnos diversos recursos como libros de ejercicios, materiales de escritura y libros de texto. Asimismo, se incrementa la cantidad de escuelas que tienen elementos de tecnología de la información. Sin embargo, el pizarrón sigue siendo el principal recurso para el aprendizaje.

En referencia a las prácticas pedagógicas, el estudio reflejó una gran variedad de prácticas dentro del aula, lo que puso de manifiesto que, a pesar de compartir las mismas políticas y planes de estudios en cada país, éstas se materializan de maneras diversas. Sin embargo, el estudio resalta que cuando los docentes dedican más tiempo a la instrucción tienen mejores resultados en la evaluación de sus alumnos a diferencia de los que dedican menos tiempo.

Coincidiendo con Bruns y Luque (2014) en que la calidad de los profesores es un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, el mejoramiento de su práctica constituye un gran desafío.

Expertos en el campo como Domingo y Gómez (2014) y Cerecero (2019) coinciden en la necesidad de que el proceso de mejoramiento profesional esté centrado en la persona, que responda a su contexto de trabajo, a sus necesidades personales y que el proceso involucre una práctica reflexiva.

En el ámbito educativo, Domingo (2012) define la práctica reflexiva como:

“(...) una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente” (p.1).

A Donald A. Schön (1992, 1998) se le reconoce como el primero en proponer que el proceso de formación sea continuo y permita al profesional reflexionar críticamente sobre su práctica para construir nuevos recursos y estrategias que lo lleven a mejorar su desempeño. En el terreno educativo, esto supone reconocer la capacidad del docente para analizar y aprender de su experiencia, así como de poner en práctica acciones que lo conduzcan a lograr sus objetivos (Gibbs, 1988).

Schön desarrolla el concepto de *profesional reflexivo* para referirse a un tipo de profesional que es capaz de enfrentar con éxito la brecha entre el trabajo que se planifica y el que se lleva a cabo en el aula, a través de decisiones conscientes. Bajo esta perspectiva, la formación del docente debe partir de la práctica misma (*acción*), luego reflexionar sobre ella (*reflexión en la acción*) para proponer su transformación (*acción*). De esta manera, se dan ciclos recurrentes de acción y reflexión que permiten una práctica profesional reflexiva (Schön, 1998).

En un análisis sobre la práctica reflexiva, Cerecero (2019) describe 10 modelos reflexivos a través de los cuales los profesionales, incluidos los docentes, pueden enriquecer o transformar su práctica. Todos ellos coinciden con la propuesta de Schön (1998) en la que se parte de la experiencia misma (acción) para reflexionar sobre ella a fin de identificar lo que es posible mejorar o cambiar. Lo importante de estas propuestas es el reconocimiento de que la transformación de la práctica está centrada en el propio profesional y en el conocimiento que va teniendo de lo que hace y de lo que quiere cambiar. Si además este proceso de acción-reflexión se comparte con otros profesionales (colegas y facilitadores) se favorece el intercambio de experiencias y perspectivas que pueden enriquecer su práctica.

De lo anterior se puede concluir que la profesionalización y actualización de los docentes es una vía para el mejoramiento de la calidad educativa, por ello es necesario desarrollar propuestas de formación que reconozcan que los docentes son el eje del proceso para la transformación de las prácticas en el aula y que el diálogo y la reflexión son parte tanto del proceso de educativo como del proceso mismo de formación. En este sentido, se requieren propuestas de formación en las que se acompañe a los docentes en el proceso de dejar las prácticas tradicionales (directivas, transmisionales y monológicas) para encaminarse a construir otras que sean más participativas, dialógicas y que promuevan la construcción conjunta del conocimiento.

## ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

Además de considerar las investigaciones que sirvieron como antecedentes para el presente estudio, es necesario señalar aquellos que sustentaron el procedimiento metodológico que se empleó en la investigación. En particular, se hace referencia a dos enfoques que tienen una visión del lenguaje como práctica social y que proponen una manera de analizarlo: el Análisis sociocultural del discurso y la Etnografía de la comunicación.

### **Análisis sociocultural del discurso**

El análisis sociocultural del discurso (Mercer, 2004) parte de una perspectiva sociocultural en la que se reconoce la naturaleza social y comunicativa de la actividad humana. En ella se reconoce también la importancia del lenguaje como herramienta social y psicológica que permite compartir y alcanzar metas, pensar juntos y construir conocimientos. Considera que la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje son procesos que están relacionados e influenciados por la cultura.

Desde este enfoque el conocimiento se construye a partir de las experiencias y significados compartidos con los miembros de los grupos o comunidades en los que se participa. En este sentido, el estudio del discurso en el aula implica identificar de qué manera se usa el lenguaje para interactuar e ‘interpensar’ (Mercer, 2000). El lenguaje es visto como una herramienta para pensar colectivamente.

Mercer (2004) también resalta la temporalidad de las interacciones comunicativas en el aula –de manera semejante que otras interacciones comunicativas– en las que los participantes construyen significados que después integran o retoman en sus futuras interacciones (*‘reflexivity’*). Esta característica permite a los maestros recordar o retomar conceptos, ideas o experiencias que se han compartido con los alumnos como base para nuevos conocimientos. Además, las actividades que se realizan en el aula están situadas en un contexto institucional y cultural que los participantes también comparten. El conocimiento compartido favorece el desarrollo de las actividades y la construcción progresiva del conocimiento. Para este autor, entender de qué manera los participantes usan el habla para construir juntos el conocimiento y el aprendizaje es un reto para los investigadores.

Para enfrentar el reto, Mercer considera importante reconocer las aportaciones de los métodos cuantitativos y cualitativos. Señala que ambos tienen fortalezas y limitaciones, pero al mismo tiempo ofrecen la posibilidad de responder a diferentes preguntas de investigación. En el caso de los estudios del habla en el aula, los métodos cuantitativos generalmente incluyen el uso de esquemas de codificación con categorías predefinidas a partir de las cuales se analizan los enunciados de los participantes. Este método también es conocido como ‘observación sistemática’. También se podría incluir cualquier otro método que involucre la medición de las frecuencias de ocurrencia de ciertas palabras o patrones de uso del lenguaje. (Mercer, 2004 p.142). En cuanto a las limitaciones de estos métodos, menciona que el uso de categorías predefinidas podría limitar la observación de lo que realmente sucede al ajustar la observación a ciertas categorías, sobre todo porque frecuentemente se definen como mutuamente excluyentes y a veces los enunciados pueden tener más de una función. Asimismo, una codificación estática de

diferentes clases de enunciados no refleja la dinámica natural del habla y puede no captar la manera en que los participantes construyen significados a través de su interacción y a lo largo del tiempo.

Respecto a los métodos cualitativos, Mercer (2004) incluye la etnografía, los estudios sociolingüísticos y el análisis conversacional. En ellos se analiza de manera detallada las transcripciones de episodios de habla. Las categorías surgen del análisis del habla y se muestran ejemplos reales de la comunicación entre los participantes. Esto permite un análisis más detallado de cómo se usa el lenguaje, la manera en que se da continuidad al discurso durante las interacciones y los cambios que pueden observarse a través del tiempo. Sin embargo, estos métodos tienen limitaciones para el manejo de grandes cantidades de datos ya que la transcripción y el análisis de la comunicación demanda mucho tiempo (entre 5 y 12 horas por cada hora de grabación). Por esta razón, con un conjunto de datos en pequeño se hace difícil hacer generalizaciones. En este caso, los investigadores tienen que mostrar ejemplos que ayuden a entender sus resultados y a generar hipótesis que puedan corroborarse posteriormente al utilizar muestras más amplias de participantes.

Tomando en consideración las fortalezas y debilidades de ambos métodos, Wegerif y Mercer (1997) sugieren explorar la complementariedad de los métodos cuantitativos y cualitativos para estudiar el habla en el aula. Se interesaron en combinar el detalle del análisis de eventos específicos con el análisis comparativo del diálogo en muestras más amplias que involucren la transcripción de muchas horas de conversaciones (al menos más de 20 horas de grabación) en los que se pueden identificar las frecuencias de determinadas palabras (palabras clave) o secuencias de palabras. La combinación de ambos métodos permite analizar los patrones que se observaron y recuperar los contextos en que los participantes los utilizaron. Asimismo, un estudio detallado del habla en el aula puede favorecer el diseño y la implementación de programas de intervención cuyos efectos puedan ser analizados y en su caso, implementados posteriormente con una muestra más grande que permita hacer generalizaciones. En este sentido, la complementariedad en la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos puede contribuir a comprender y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Etnografía de la comunicación**

Gee y Green (1998) señalan que el estudio del habla en el aula debe considerar una perspectiva etnográfica en la que se reconozca que las interacciones comunicativas se dan en un contexto social y cultural en el que los participantes forman parte de una comunidad de práctica. Como parte de esta comunidad pueden dar sentido a las contribuciones que hacen maestros y alumnos y con ello construir y compartir nuevos significados.

La etnografía de la comunicación surge como una disciplina que da cuenta de la conducta comunicativa y su papel en la vida social de las personas. En general la etnografía tiene dos propósitos: 1) la descripción y entendimiento de la conducta comunicativa en contextos culturales específicos y 2) la formulación de conceptos y teorías a partir de los cuales pueda explicarse la comunicación humana (Saville-Troike, 2003, p.1-2).

Para Saville-Troike (2003) el foco de la etnografía está en las comunidades de habla, en estudiar el modo en que los eventos comunicativos son sistemas que se organizan y configuran patrones que a su vez interactúan con otros sistemas de la cultura. Desde esta visión se hacen descripciones etnográficas del modo en que el habla y otras formas de comunicación son usadas en diversos grupos sociales. Considera que el lenguaje es fundamentalmente una forma cultural situada socialmente y que el propósito de la etnografía es descubrir y explicar qué hacen los miembros de una comunidad para desempeñarse apropiadamente. Hymes (1972) las denomina 'comunidades de habla'. En resumen, la Etnografía estudia cuáles son las funciones del lenguaje en los diferentes grupos sociales, identifica sus regularidades y la manera en que la comunicación se organiza.

Teniendo en cuenta estos propósitos, en la etnografía se considera necesario establecer unidades discretas que permitan analizar la comunicación en las comunidades de habla (Hymes, 1972). Se sugiere un sistema jerárquico y anidado que incluye tres unidades básicas para el análisis: 1) situación comunicativa, 2) evento comunicativo y 3) acto comunicativo. Saville-Troike (2003) las define de la siguiente manera:

1. “La *situación comunicativa* es el contexto en el cual ocurre la comunicación” (p. 23). Cita como ejemplos un servicio religioso, un juicio en la corte, una fiesta, una audición o una clase en la escuela.
2. “El *evento comunicativo* es la unidad básica para describir los propósitos. Un solo evento es definido por un conjunto unificado de componentes” (p.23). Señala que un evento comunicativo tiene el mismo propósito de comunicación, el mismo tópico, involucra a los mismos participantes, generalmente usan la misma variedad de lenguaje, mantienen el mismo tono y las mismas reglas para la interacción en el mismo escenario. Aclara que, si no hay cambios en los participantes y en el escenario, el cambio de evento puede marcarse incluso por un periodo de silencio o un cambio en la posición corporal. En el caso de la comunicación en el aula, los eventos comunicativos generalmente se identifican por los cambios de actividad o por la temática en la que se involucran los participantes.
3. “El *acto comunicativo* generalmente tiene una sola función en la interacción, tal como una declaración referencial, una solicitud o una orden, y puede ser verbal o no verbal” (p. 24). Menciona que cada una de estas funciones puede ser expresada de muchas formas verbales y pueden tener diferentes significados en distintas comunidades. Menciona como ejemplo un eructo que después de comer puede ser interpretado como signo de indigestión, mientras en otras comunidades puede simbolizar apreciación y gratitud por la comida. Esta unidad mínima se puede identificar en cada uno de los turnos de quienes participan en la interacción comunicativa.

Las unidades de análisis que se proponen en la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972; Saville-Troike, 2003) permiten un análisis de la comunicación que incluye desde la unidad mínima que permite una descripción detallada del habla, una unidad intermedia que enmarca los propósitos específicos de los eventos comunicativos, y una unidad mayor que establece el contexto social para la comunicación y que forman parte de las prácticas de la comunidad de habla a la que pertenecen los participantes.

Los enfoques que han sido descritos orientaron tanto la manera de estudiar el habla en el aula como los procedimientos que se utilizaron para su análisis. En particular, ayudaron a superar el análisis aislado de los turnos, y tomar en cuenta la continuidad del diálogo, sus propósitos y el contexto en el que se presenta la comunicación.

## **JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

La necesidad de mejorar la calidad de la educación requiere de profundizar en el conocimiento de los procesos y estrategias que hacen posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los estudios sobre el habla en el aula y en particular del diálogo a los que se ha hecho referencia en las secciones anteriores resaltan una visión del proceso educativo en la cual la participación de maestros y alumnos es más balanceada y donde el lenguaje juega un papel central en la medida que es a través del diálogo y del intercambio de puntos de vista entre los participantes que se favorece el aprendizaje.

Se propone una visión de educación en la que se den mayores espacios para la participación, el razonamiento y la reflexión de los alumnos, antes que un tipo de educación en el que se limite su acción y se enfoque en la repetición o recuerdo del conocimiento. Por ello, favorecer el diálogo a través de las interacciones entre maestros y alumnos puede contribuir a mejorar la calidad del proceso educativo. En este sentido, el desarrollo de proyectos de investigación en los que se analice qué hacen y dicen los participantes cuando están involucrados en actividades de aprendizaje, es un camino que contribuye a identificar las pautas de interacción que promueven el diálogo y el aprendizaje, así como a mejorar la comprensión del proceso educativo. Por otra parte, en la medida que los docentes no utilizan el diálogo como una estrategia regular en sus salones de clase, es necesario contar con programas de formación y actualización que apoyen a los docentes para desarrollar los recursos necesarios que hagan del diálogo una práctica cotidiana en el aula.

En concordancia con estos planteamientos, el Programa de Acompañamiento Docente que se utilizó en el estudio tuvo como propósito promover estilos dialógicos de interacción entre maestros y alumnos para apoyar la alfabetización y ampliar y profundizar en el conocimiento y el aprendizaje. Después de la aplicación del programa, se buscó analizar sus efectos en las prácticas de enseñanza de un grupo de docentes y compararlas con las prácticas de enseñanza que utilizaron los docentes del grupo que no participó en el programa.

Tomando estos antecedentes a continuación se plantean las preguntas y los objetivos que guiaron la investigación.

### **Preguntas de investigación**

Las preguntas que se plantearon fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son los efectos de un Programa de Acompañamiento Docente en las prácticas de alfabetización que emplearon los maestros en contraste con las que emplearon los maestros que no participaron en el programa?
2. ¿Cuáles son los efectos de un Programa de Acompañamiento Docente en las interacciones comunicativas de maestros y alumnos después de la participación de los profesores en contraste con las interacciones de los maestros que no participaron en el programa?

3. ¿Cuáles son los efectos de un Programa de Acompañamiento Docente en las características dialógicas de las interacciones comunicativas de maestros y alumnos en contraste con las características de las interacciones de los maestros que no participaron en el programa?

### **Hipótesis**

Se propone como hipótesis de trabajo la siguiente:

La participación de los maestros en el Programa de Acompañamiento Docente va a mejorar sus prácticas de alfabetización y la calidad de las interacciones comunicativas que tienen con sus alumnos.

### **Objetivos del estudio**

Para responder a estas preguntas se establecieron los siguientes objetivos:

#### ***Objetivo general***

El presente estudio tuvo como propósito analizar los efectos de un Programa de Acompañamiento Docente en las prácticas de alfabetización y en las características de las interacciones comunicativas a través de las cuales se llevan a cabo dichas prácticas. En particular analizar la secuencialidad (continuidad del diálogo) y calidad dialógica de las interacciones entre maestros y alumnos.

#### ***Objetivos específicos***

Para cumplir con el objetivo general se definieron los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las prácticas de alfabetización que emplearon los docentes antes y después de la aplicación del PAD en contraste con los que no participaron en el programa.
2. Analizar la secuencialidad temática de las interacciones comunicativas de maestros y alumnos en las lecciones que llevaron a cabo antes y después del PAD en contraste con las interacciones de los docentes que no participaron en el programa.
3. Analizar las características dialógicas de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos en las lecciones y en las actividades que realizaron antes y después del PAD en contraste con las características de las interacciones dialógicas de los maestros que no participaron en el programa.

## Supuestos

Los supuestos que fundamentaron la investigación son los siguientes:

- Se parte de una perspectiva sociocultural en la que se reconoce el papel fundamental del lenguaje en la vida de los individuos. Vygotsky (1978) planteó que el lenguaje es una herramienta tanto cultural como psicológica. Es cultural en tanto permite desarrollar y compartir el conocimiento entre los miembros de una comunidad o sociedad, y es una herramienta psicológica pues permite que las personas estructuren los procesos y contenido de su pensamiento.
- La calidad del habla está relacionada con los resultados en el aprendizaje. En particular, se ha encontrado que las prácticas pedagógicas que favorecen el diálogo y la discusión promueven la participación y comprensión de los alumnos (Alexander, 2008; Mercer, 2000; Mercer y Dawes, 2014; Mercer, Wegerif & Dawes, 1999).
- Las interacciones dialógicas que se dan en el aula entre el maestro y los alumnos favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje (Alexander, 2008; Littleton & Howe, 2010; Mercer, 1995; Mercer & Howe, 2012; Mercer & Littleton, 2007; Rojas-Drummond et al., 2013).
- Las prácticas pedagógicas de los docentes pocas veces incluyen el diálogo y la discusión (Alexander, 2001, 2008; Mercer y Howe, 2012; Rojas-Drummond, 2000), sin embargo, pueden cambiar sus estilos de interacción si participan en una intervención educativa que promueva las interacciones dialógicas (Hennessy, Warwick & Mercer, 2011; Mercer, 2007; Mercer & Littleton, 2007).
- No se cuenta con instrumentos que permitan valorar la calidad dialógica de las interacciones en el aula y que sirvan para analizar el habla de maestros y alumnos a fin de identificar las formas en que cada uno contribuye a la construcción del diálogo y el aprendizaje (Howe y Adedin, 2013).

## **MÉTODO**

En esta sección se describe el método que se utilizó para alcanzar los objetivos del estudio. Los antecedentes teóricos y metodológicos que se expusieron sirvieron de fundamento para definir los instrumentos y los procedimientos que se utilizaron en la investigación. En especial los procedimientos que se siguieron para el análisis de los datos.

### **Contexto del estudio**

En el plan de estudios oficial para la Educación Primaria vigente en el ciclo escolar 2015-2016, la asignatura de Español estableció entre sus propósitos, promover en los alumnos el desarrollo de habilidades para la comunicación oral y escrita (SEP, 2011a). Esto incluyó la lectura, la búsqueda de información y el conocimiento y escritura de diferentes tipos de textos. Para favorecer estas habilidades en contextos funcionales y semejantes al de las prácticas sociales, se propuso en el programa como metodología el trabajo por proyectos (SEP, 2011b). En estos proyectos las actividades se realizan a lo largo de varias sesiones que culminan con la elaboración de un producto final que puede ser oral y/o escrito (por ejemplo: un programa de radio, una obra de teatro o un álbum de recuerdos). En este contexto, las sesiones de clase que se videograbaron reflejan distintos momentos del trabajo en los proyectos de alfabetización que llevaron a cabo maestros y alumnos en la asignatura de Español. Adicionalmente, la escuela control tenía en marcha un Programa de Lectura que implementaban en las clases de Español y cuyas actividades básicas eran la lectura de textos y dar respuesta a algunas preguntas sobre el texto que se leyó.

### **Participantes y escenario**

El estudio se llevó a cabo en dos escuelas primarias públicas de la ciudad de Puebla, pertenecientes a la misma zona escolar y de nivel socioeconómico medio bajo. Se realizó durante el ciclo escolar 2015-2016. En la investigación participaron 6 docentes de 5° y 6° grado de primaria, dos mujeres y un hombre de cada escuela, todos ellos con el nivel de licenciatura y con una experiencia profesional superior a los 10 años. Los participantes tenían entre 37 y 53 años de edad al momento del estudio. Cada grupo estuvo integrado en promedio por 28 alumnos y su edad al iniciar el ciclo escolar era de 10 años para los alumnos de 5° grado y de 11 años para los de 6° grado. La distribución de los maestros y los alumnos en cada grado y grupo fue determinada por los directivos de cada escuela antes de que se iniciara la investigación. Se contó con la autorización de la zona escolar de la Secretaría de Educación Pública del estado y con el consentimiento informado de los directivos, maestros y padres de familia de ambas escuelas, asegurándoles la privacidad de los datos y su uso exclusivo para fines académicos y de investigación.

El estudio se realizó en los salones de clase, en donde se videograbaron 10 lecciones de Español por cada maestro distribuidas a lo largo del ciclo escolar y grabadas durante el horario de clases. Las escuelas participantes fueron asignadas al azar a cada grupo. La escuela 1 fue asignada al grupo con tratamiento (grupo experimental) y sus tres maestros participaron en el Programa de Acompañamiento Docente (PAD), mientras la escuela 2 no recibió ningún tratamiento (grupo

control) y sus docentes continuaron con sus clases regulares. Al terminar el estudio se ofreció a las dos escuelas que sus maestros participaran en el Programa de Acompañamiento Docente al iniciar el ciclo escolar 2016-2017. Siete docentes de la escuela que recibió el Programa de Acompañamiento asistieron al programa durante el ciclo escolar siguiente, mientras los docentes de la escuela control no pudieron participar en el programa por los cambios que se dieron en la dirección de la escuela.

### **Instrumentos y materiales**

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron los instrumentos y materiales que se describen a continuación.

#### ***Programa de acompañamiento docente (PAD)***

El Programa de Acompañamiento Docente (PAD) denominado ‘Transformando Aulas’ tiene sus antecedentes en el programa de innovación educativa denominado “*Aprendiendo Juntos*” desarrollado por el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM, coordinado por la Dra. Sylvia Rojas-Drummond. Este programa de innovación ha sido probado empíricamente y las investigaciones han mostrado que las habilidades de los educandos se fortalecen de manera significativa (Rojas-Drummond, Mazón, Littleton y Vélez, 2012; Rojas-Drummond, Torreblanca, Pedraza, Vélez y Guzmán 2013).

Tomando en cuenta estos beneficios y buscando una manera para que los docentes pudieran aprovechar la visión y estrategias pedagógicas de *Aprendiendo Juntos*, se propuso el diseño y la implementación de un Programa de Acompañamiento Docente, por ello la propuesta de ‘Transformando Aulas’. Por otra parte, en la medida en que las interacciones comunicativas que promueven el diálogo y la participación de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos no son frecuentes en el aula, también se requería de un programa que apoyara a los maestros en la transformación de sus prácticas y los colocara en el centro del proceso de cambio con miras a enriquecer sus estrategias y a mejorar la calidad educativa. Asimismo, se consideró necesario valorar los alcances del programa de acompañamiento en la transformación de las prácticas de los docentes.

Para el diseño y la implementación del PAD se tomaron en cuenta las ideas de Donald A. Schön (1983, 1987) quien propone que sea el docente quien reflexione críticamente sobre su práctica a fin de construir nuevos recursos y estrategias que lo lleven a mejorar su desempeño. Bajo esta perspectiva, Schön desarrolla el concepto de *profesional reflexivo*.

Siguiendo este enfoque y apoyados en los antecedentes expuestos, el PAD tuvo como propósitos: promover en los maestros la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan estilos dialógicos de interacción, la construcción conjunta de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades para la solución colaborativa de problemas, el trabajo por proyectos y la alfabetización como una práctica social. Asimismo, se propuso abordar de manera teórica y práctica otros aspectos del proceso educativo que subyacen a su práctica como la reflexión sobre los modelos educativos que les ayudan a entender las distintas visiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y a reflexionar sobre el papel que juegan en el aprendizaje de sus alumnos.

A través de este programa se buscó enriquecer los recursos y las estrategias de los docentes para la enseñanza tanto del Español como de las otras asignaturas.

Para alcanzar estos propósitos el PAD se organizó en ocho módulos los cuales se distribuyeron en 15 sesiones a lo largo de 5 meses. Las sesiones fueron semanales, con una duración aproximada de 3 horas y se realizaron fuera del horario escolar para no afectar el trabajo diario de los docentes. En cada uno de los módulos se analizaron estrategias de enseñanza-aprendizaje específicas que se promovieron a través de cinco *actividades permanentes*: a) la reflexión de los docentes sobre su práctica, b) el conocimiento de nuevas estrategias, c) la generación de propuestas y su aplicación en el aula, d) el compartir y recibir retroalimentación de los pares y facilitadores a las prácticas realizadas en el aula y la observación de sus video-grabaciones y e) la reflexión de los docentes sobre lo que aprendieron y la construcción colectiva de nuevas propuestas para trabajar en el aula (ver Fig. 1).

### Figura 1

*Ciclo de acción y reflexión de los docentes en el Programa de Acompañamiento Docente*

---



---

*Nota:* Esta figura ilustra las cinco actividades regulares que integraron el Ciclo de acción y reflexión que se utilizó en cada uno de los módulos del Programa de Acompañamiento Docente (PAD).

En cada una de las sesiones se entregó a los docentes una guía en la que se describieron los propósitos del módulo y de las sesiones que lo integraban, así como de las actividades a realizar y las sugerencias para la aplicación en el aula. Las sesiones también incluyeron cuestionarios, videos, audiovisuales, ejemplos de proyectos y materiales de lectura para ampliar sus conocimientos sobre los temas (ver como ejemplo las primeras 5 sesiones del programa en el apéndice A).

La temática que se analizó en cada módulo y a partir de la cual los docentes reflexionaron sobre su práctica se describen a continuación.

*Módulo I (1 sesión). La figura del docente y los modelos educativos.* En este módulo se buscó que los docentes reflexionaran sobre el rol que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis de distintos modelos educativos. El conocimiento de los diferentes modelos enriquece su perspectiva sobre lo que pueden hacer para favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Como parte de la práctica, los docentes analizaron la videograbación de una de sus clases y describieron sus características a la luz de los modelos educativos que revisaron.

*Módulo II (1 sesión). Ambiente físico atractivo y clima de confianza.* La transformación de las prácticas en el aula es un proceso que requiere de cambios paulatinos que vayan dando seguridad a los docentes. A través de este módulo los docentes analizaron el papel que juegan el espacio físico y el clima de trabajo para favorecer el aprendizaje. A partir de estos conocimientos y de la realidad de su institución elaboraron propuestas concretas para mejorar las condiciones físicas y de trabajo para sus alumnos.

*Módulo III (3 sesiones). Trabajo por proyectos y aprendizaje situado.* En las sesiones de este módulo los docentes analizaron los conceptos de aprendizaje activo, situado y significativo y su relación con los Modelos Educativos y los proyectos de alfabetización. Asimismo, estudiaron las características del trabajo por proyectos con el propósito de utilizarlo como una estrategia para promover el aprendizaje activo, situado y significativo. Como parte de la práctica los maestros diseñaron y aplicaron dos actividades con sus alumnos. Después, con el apoyo de una guía, elaboraron un Plan de trabajo para llevar a cabo uno de los Proyectos de Alfabetización que se establecen en el programa de Español. Posteriormente lo realizaron con sus alumnos y compartieron sus experiencias. Al finalizar las primeras cinco sesiones se hizo una recapitulación con los docentes sobre lo que aprendieron y sobre los cambios que hicieron en su práctica profesional.

*Módulo IV (2 sesiones). Estrategias de andamiaje.* En este módulo los docentes reflexionaron sobre la manera en que utilizan el lenguaje en el salón de clases y sobre su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se reflexionó sobre el concepto, las características del proceso de “andamiaje” y las estrategias para favorecerlo. Asimismo, se analizó la importancia de las preguntas como detonadores de la participación, la elaboración de las ideas, el razonamiento y la reflexión de los alumnos, así como la manera en que los maestros pueden dar seguimiento a las respuestas de los alumnos a fin de ampliar y profundizar en su aprendizaje. Como parte de la práctica, los maestros se observaron unos a otros a través de videograbaciones y comentaron con compañeros y facilitadores sobre las características de sus interacciones comunicativas. En especial se hizo énfasis en aquellas que favorecieron la participación y el aprendizaje de sus alumnos.

*Módulo V (3 sesiones). Estilos dialógicos de comunicación.* Los temas analizados previamente se enriquecieron al reflexionar sobre la importancia del diálogo en las interacciones maestro-alumnos y al analizar las características y estrategias de la “enseñanza dialógica”. En este módulo también se identificaron los recursos comunicativos que pueden utilizar los docentes para favorecer el diálogo y profundizar en el aprendizaje de los alumnos dando ejemplos de diferentes actos comunicativos dialógicos (SEDA-versión compacta). En la parte aplicada, los docentes revisaron videos en los que se ejemplifican las interacciones dialógicas y después diseñaron y realizaron actividades con sus alumnos en las que buscaron promover este tipo de interacciones.

Posteriormente, compartieron sus experiencias y videos con compañeros y facilitadores con el propósito de clarificar los conceptos y enriquecer sus estrategias.

*Módulo VI (2 sesiones). Procesos de comprensión y producción de textos.* Como parte del programa de acompañamiento se profundizó en el concepto de alfabetización y la importancia de las prácticas sociales en las que se ponen en juego los procesos de lectura y escritura, resaltando su función comunicativa. Se retomó el concepto de aprendizaje situado y se analizó la importancia de que los alumnos conozcan la función, características y estructura de los textos. Asimismo, se reflexionó en la utilidad de dichos conocimientos para apoyar y dar seguimiento a los procesos de lectura y escritura de los alumnos. En particular, se puso énfasis en el conocimiento de las estrategias para la comprensión lectora y en la utilización de guías o formatos para ayudar a los alumnos a organizar sus ideas durante el proceso de escritura, y no solo darles apoyo hasta que han concluido su texto. Como parte de la práctica, los maestros hicieron la lectura de un texto y elaboraron un resumen sobre su contenido. Los resúmenes se utilizaron como ejemplos para que los docentes reflexionaran sobre las estrategias involucradas en los procesos de comprensión y escritura de textos. Al concluir el módulo los docentes seleccionaron uno de los proyectos de la asignatura de Español para llevarlo a la práctica con sus alumnos. En este proyecto aplicaron algunas de las estrategias que conocieron para favorecer la lectura y la escritura. En la siguiente sesión compartieron sus experiencias y resultados.

*Módulo VII (2 sesiones). Trabajo colaborativo.* Durante las sesiones de este módulo los docentes discutieron sobre el concepto de trabajo colaborativo y sobre las ventajas y desventajas de utilizarlo como forma de trabajo en el aula. Además, reflexionaron sobre la calidad del diálogo y sobre las estrategias que favorecen que el trabajo colaborativo sea productivo. En la parte práctica, los docentes organizaron actividades de trabajo colaborativo con sus alumnos y compartieron sus experiencias y videos a fin de superar las dificultades y mejorar los recursos para apoyar el trabajo en equipo.

*Módulo VIII (Sesión de cierre). Reflexión sobre lo aprendido y sus aplicaciones en el aula.* El Programa de Acompañamiento se concluyó con una sesión de reflexión sobre lo que los docentes aprendieron a lo largo de las sesiones, sobre las experiencias que tuvieron en el aula y los retos que tuvieron que enfrentar para realizar las actividades de práctica. Al terminar el programa los docentes hicieron propuestas sobre los cambios que podrían hacer en su práctica profesional para favorecer el aprendizaje de sus alumnos. También hicieron algunas sugerencias para mejorar el programa de acompañamiento considerando su contenido, las actividades de práctica en el aula y la conducción de las sesiones. Se finalizó la sesión agradeciendo a los maestros su participación y compromiso y se les entregó una constancia por su participación. Para dar por concluido el programa los docentes que participaron organizaron una convivencia fuera del horario y del espacio escolar.

### ***Rúbrica para valorar las prácticas de alfabetización en el aula***

La prácticas de alfabetización se evaluaron tomando en cuenta las estrategias de enseñanza-aprendizaje que usaron los docentes en las lecciones de Español. Para ello se elaboró una “rúbrica” integrada por diez indicadores los cuales se valoran a través de una escala Likert con cinco niveles de frecuencia (0 = Nunca, 1 = rara vez, 2 = algunas veces, 3 = casi siempre, 4 = siempre).

A través de la rúbrica se identificaron las estrategias docentes que reflejan una visión funcional y comunicativa en la promoción de la alfabetización y en la que se resaltan los procesos de lectura y escritura en el contexto de las prácticas sociales de nuestra sociedad. La rúbrica también valora el Trabajo por Proyectos, resaltando la elaboración de planes de trabajo que permitan a los alumnos anticipar los propósitos y actividades que llevarán a cabo para desarrollar un proyecto. Asimismo, se da importancia al conocimiento de los textos, su función, estructura y características. Todos estos aspectos forman parte de la metodología a través de la cual se promueve la alfabetización en los programas vigentes de la SEP (2011b) y se reflejan en los contenidos y actividades de sus libros de texto, aunque no siempre se hacen explícitos. Finalmente, la rúbrica también valora la participación activa de los alumnos, el seguimiento que se hace de sus procesos de lectura y escritura, así como de sus procesos de reflexión sobre las actividades y los textos.

Para la puntuación de las lecciones, se asigna un puntaje a cada uno de los indicadores según la frecuencia con la que se observa cada estrategia a lo largo de la lección. Posteriormente se suman todos los puntajes y con ello se obtiene el puntaje total para la lección. El puntaje total máximo puede llegar a 40 puntos y solo se alcanzaría si los 10 indicadores presentan la frecuencia más alta (siempre = 4).

La rúbrica incluye los siguientes estrategias (ver la rúbrica y un ejemplo de su uso en el Apéndice B):

1. Se hacen explícitos los propósitos y actividades de aprendizaje que forman parte de los proyectos de alfabetización.
2. Se vinculan las actividades y los contenidos de la clase a los proyectos que se están trabajando.
3. Se presentan planes de trabajo que anticipan las actividades que se llevarán a cabo para realizar el proyecto.
4. Se leen textos que sirven de modelo o ejemplo para el tipo de texto que se hará al finalizar el proyecto (o videos).
5. Los alumnos se involucran en la toma de decisiones a lo largo del proyecto (planeación-ejecución y difusión).
6. Se habla de las características, estructura y/o función de los textos.
7. Se hace uso de esquemas, cuestionarios o formatos que toman en cuenta la estructura textual para apoyar la escritura.
8. Se da seguimiento y apoyo a los proceso de lectura y escritura, así como sugerencias para mejorarlos.
9. Los diferentes productos de un proyecto se comparten con el grupo y/o con la comunidad escolar.
10. Se reflexiona sobre lo que se aprendió sobre los textos.

### *Sistema de Análisis para el Diálogo Educativo (SEDA-versión compacta)*

Como se estableció en los antecedentes, para el análisis de las interacciones comunicativas se tomó en cuenta la Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1972; Saville-Troike, 2003) que, desde una perspectiva sociolingüística, establece que para entender las interacciones comunicativas no es suficiente con analizar los turnos de los participantes, aislándolos del contexto de la situación, los propósitos y las características de las actividades en las que se encuentran involucrados. En este sentido se proponen tres unidades que están jerárquicamente relacionadas: 1) la Situación Comunicativa (SC), que hace referencia al contexto más amplio en el que se da la interacción, que en nuestro caso es la lección; 2) el Evento Comunicativo (EC), definido por las actividades específicas que realizan los participantes dentro de la lección y en la que se comparten propósitos, temática, participantes, etc. y 3) el Acto Comunicativo (AC), que corresponde a la función que tiene cada uno de los turnos de habla de los participantes dentro de la conversación. Estos Actos Comunicativos responden a las necesidades de los participantes que tienen como contexto la actividad en la que están involucrados, al mismo tiempo que la actividad que realizan es parte de un contexto más amplio que es la lección. Esta relación incrustada jerárquicamente permite comprender mejor los actos comunicativos y la continuidad de las interacciones. En particular, en el presente estudio hubo un especial interés por las características dialógicas de la comunicación entre maestros y alumnos, por ello la utilización de un Sistema para el Análisis del Diálogo Educativo (SEDA).

Este instrumento tiene sus antecedentes en el trabajo de Rojas-Drummond y colaboradores (Rojas-Drummond, Torreblanca, Pedraza, Vélez y Guzmán, 2013) y es producto del proyecto de colaboración entre el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la facultad de Psicología de la UNAM y los investigadores de la Universidad de Cambridge del Reino Unido, coordinado por las doctoras Hennessy y Rojas-Drummond.

SEDA es un sistema que tiene como propósito valorar la calidad del diálogo a través de identificar los Actos Comunicativos que son característicos de las interacciones dialógicas (Alexander, 2008). Para identificar los Actos Comunicativos Dialógicos de los participantes en una situación y un evento comunicativo, el Sistema para el Análisis del Diálogo Educativo (SEDA) propone una serie de códigos los cuales están organizados en clusters (grupos).

La versión extensa del Sistema para el Análisis del Diálogo Educativo (SEDA) consta de 33 códigos (actos comunicativos) los cuales están organizados en 8 clusters (esta versión puede consultarse en: Hennessy, Rojas-Drummond, Higham, Torreblanca, Barrera, Márquez, García Carrión, Maine y Ríos, 2016, y en <http://tinyurl.com/BAdialogue>). Este sistema ha servido como punto de partida para elaborar diferentes versiones. En 2017 Rojas-Drummond y colaboradores utilizaron una versión más compacta que permitió analizar de manera más práctica y efectiva las interacciones dialógicas en el aula (Rojas-Drummond, Maine, Alarcón, Trigo, Barrera, Mazón, Vélez y Hofmann, 2017). Tomando como base esta versión se analizaron varias videgrabaciones de clase con el propósito de contar con un sistema lo más funcional y refinado posible.

Posteriormente, con esta versión se inició el análisis de las interacciones de los docentes que participaron en el estudio. Al hacer el análisis, se observó que los maestros hacían diferentes tipos de peticiones a los alumnos en las que no sólo les solicitaban información o una contribución relevante (I-REO-O) sino también les pedían que ampliaran o elaboraran sus respuestas (I-REO-

E) o que dieran razones o argumentos (I-REO-R). Esto planteó la necesidad de diferenciar estas peticiones e incluirlas como parte de los códigos que permitieran identificar mejor los actos comunicativos con características dialógicas. *La interacción entre los datos y el sistema de codificación* dio como resultado un enriquecimiento del sistema que favoreció un análisis más fino de las interacciones entre maestros y alumnos. Los ajustes tuvieron como resultado una nueva versión: *SEDA-versión compacta 2019*, que fue la que finalmente se utilizó en el estudio (en el Apéndice C se presenta SEDA-versión compacta 2019 y en ella se incluyen los clusters, los códigos, los actos comunicativos y las definiciones de cada uno de ellos).

SEDA-versión compacta 2019 quedó integrada por 20 códigos organizados en 5 clusters: 1) Expresar, elaborar y razonar; 2) Posicionarse; 3) Coordinar y vincular; 4) Reflexionar; y 5) Guiar y monitorear. Cada uno de los clusters toma en cuenta diferentes aspectos que son clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como la elaboración de la información y la construcción del conocimiento, la discusión de diferentes puntos de vista, el establecimiento de vínculos con experiencias y conocimientos previos, la promoción de procesos reflexivos y el andamiaje del aprendizaje. Asimismo, a través de los diferentes actos comunicativos se pueden observar procesos involucrados no solo en la recuperación de información, sino también en el análisis y la reflexión de las ideas que llevan a un procesamiento más crítico y profundo de la información que se trabaja en el aula y que son la base del aprendizaje. A continuación, se describen los grupos y los actos comunicativos (códigos) que se incluyeron en cada uno de ellos.

*Cluster 1: Expresar, elaborar y razonar.* En este cluster se incluyen seis actos comunicativos a través de los cuales se trabaja la información que permite la construcción de conocimientos y el aprendizaje. Se incluyen solicitudes o invitaciones para: 1) participar, opinar o hacer alguna contribución pertinente (I-REO-O), 2) para ampliar, elaborar o aclarar las ideas o la información propia o de otros (I-REO-E) y 3) para hacer explícito el razonamiento (I-REO-R). Asimismo, se incluyen actos comunicativos a través de los cuales se responde a estas peticiones: 4) opinando o dando información relevante (O), 5) ampliando, elaborando o aclarando la información (E), y 6) dando razones o argumentos (R).

Los códigos que forman parte de este cluster son fundamentales para el proceso educativo pues a través de ellos se trabajan los conceptos, conocimientos y contenidos de aprendizaje y se promueven procesos de atención, memoria, lenguaje, razonamiento y argumentación. A través de estos actos no solo se promueve la recuperación de la información (I-REO-O y O), sino también el ir más allá de su reproducción para pensar más críticamente sobre ella a través de las ampliaciones, aclaraciones o elaboraciones (I-REO-E y E) y al hacer explícito el razonamiento por medio de explicaciones y argumentos (I-REO-R y R).

*Cluster 2: Posicionarse.* A través de los códigos de este cluster se favorece el intercambio y la discusión de diferentes puntos de vista. El cluster está integrado por tres tipos de códigos: 1) aquellos en los que se solicita o invita a tomar postura frente a una idea o contribución (I-P), 2) aquellos en los que se expresa acuerdo (PA) y 3) aquellos en los que se expresa desacuerdo (PD). Este último código puede incluir desafíos o cuestionamientos a las ideas que se han expresado o puede acompañarse de argumentos.

A través de este tipo de actos se invita a los participantes a expresar, intercambiar y analizar diferentes puntos de vista, lo que favorece una perspectiva más amplia, así como el razonamiento,

la argumentación y el debate de las ideas. Asimismo, se abre la posibilidad de construir acuerdos. Estos actos comunicativos reflejan una postura crítica y de análisis sobre las ideas que se discuten en clase y la puesta en juego de habilidades emocionales y sociales tanto para expresar las coincidencias y diferencias, como para construir acuerdos.

*Cluster 3: Coordinar y vincular.* El cluster de coordinar y vincular resalta la importancia de organizar y relacionar las ideas o la información con otras experiencias y conocimientos dentro o fuera del aula. Se incluyen tres códigos a través de los cuales se hacen 1) invitaciones o solicitudes para coordinar y vincular ideas (I-CL), 2) aquellos con los que se responde a estas invitaciones al sintetizar o integrar información (C), o 3) al establecer relaciones o vínculos (links) con ideas o situaciones conocidas o expresadas previamente (L).

Por medio de estos actos se invita a los participantes a establecer relaciones entre diferentes ideas, situaciones y experiencias. A través de estas invitaciones se favorecen procesos de síntesis e integración de ideas, o procesos de análisis y razonamiento que lleven a establecer relaciones entre la información y las experiencias previas. También involucra procesos de memoria a través de los cuales se evocan las experiencias o conocimientos que se han acumulado. Esto favorece un procesamiento más profundo de la información y no solo su reproducción.

*Cluster 4: Reflexionar.* La reflexión forma parte importante del proceso educativo pues favorece que los alumnos identifiquen o reconozcan los propósitos, actividades y procesos de aprendizaje que llevan a cabo en el aula, así como los conocimientos o contenidos que han aprendido (procesos metacognitivos). Sin embargo, a pesar de su importancia, la reflexión no siempre se promueve en el aula. A través de este cluster se busca identificar tres de los actos comunicativos que la favorecen: 1) las invitaciones o solicitudes para reflexionar sobre los propósitos, procesos de aprendizaje, actividades o el valor del diálogo (I-REF), así como el tipo de actos que responden a estas peticiones como son 2) aquellos que expresan procesos reflexivos sobre los contenidos, las actividades de aprendizaje o los artefactos (RA) y 3) aquellos en los que se reflexiona sobre el lenguaje en general, sobre el valor del diálogo o sobre la alfabetización (RD).

Los actos de este cluster se orientan a que los participantes identifiquen el qué, para qué y el cómo del aprendizaje. Su uso refleja procesos metacognitivos que muy pocas veces se hacen explícitos en el aula y que contribuyen a dar claridad y perspectiva al proceso de aprendizaje, en especial para los estudiantes. Asimismo, se promueven procesos de análisis y razonamiento, así como del uso del lenguaje oral y escrito.

*Cluster 5: Guiar y monitorear.* En el cluster de guiar y monitorear se resaltan algunas de las estrategias comunicativas que apoyan el aprendizaje. En ella se incluyen cinco actos comunicativos: 1) promover el diálogo y el intercambio de ideas entre los estudiantes (G-SD), 2) el proponer cursos de acción o actividades de indagación que amplíen o atiendan las inquietudes de los alumnos (G-AC), 3) introducir explicaciones técnicas o teóricas que apoyen los contenidos que se abordan (G-AP), 4) ofrecer información relevante que guíe el desempeño de los alumnos (G-IF), y 5) enfocar el diálogo o la atención de los alumnos sobre aspectos clave del tema o la actividad que realizan (G-FM).

A través de estos actos el docente enfoca y orienta la atención de los alumnos en aspectos que son relevantes, cada uno de los cuales contribuye a mejorar su comprensión y desempeño. Esto incluye entre otras cosas: pedir que escuche lo que dicen sus compañeros lo que favorece la atención y una disposición emocional y social hacia lo que otros pueden decir y aportar. También incluye el proponer actividades que respondan a la curiosidad de los alumnos a fin de promover su atención e interés; el darles explicaciones para apoyar su comprensión; el orientar su atención sobre los aspectos centrales de un tema, y darles información relevante que mejore su desempeño. Cuando el maestro guía la atención de los alumnos en aspectos que son relevantes, favorece su aprendizaje.

## **Diseño**

Para cumplir los objetivos del estudio se utilizó un diseño cuasiexperimental con pretest-postest y grupo control (Kerlinger y Lee, 2002). La variable *independiente* estuvo definida por el ‘tratamiento’ y tuvo dos niveles: presencia y ausencia del tratamiento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El tratamiento se definió como “la participación de los maestros en el programa de acompañamiento docente”. La asignación de los maestros a cada condición se hizo al azar. Los tres maestros del grupo experimental participaron en el PAD y los tres docentes del grupo control no participaron y continuaron con sus clases regulares.

Se consideraron tres variables *dependientes*: 1) las prácticas de alfabetización que emplearon los maestros en sus lecciones; 2) las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos durante sus clases de Español y 3) La calidad dialógica de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos.

Las prácticas de alfabetización se definieron como: “el puntaje obtenido en los 10 indicadores que integran la Rúbrica para valorar las Prácticas de Alfabetización”. Tomando en cuenta los puntajes de la rúbrica se valoraron dos aspectos: 1) el puntaje total obtenido en los 10 indicadores en cada lección a partir del cual se obtuvieron los puntajes promedio para cada grupo en las lecciones iniciales y finales, y 2) la frecuencia de cada uno de los indicadores por separado en el conjunto de las lecciones iniciales (lecciones 1-3) y las lecciones finales (8-10).

Las interacciones comunicativas se definieron como: “la comunicación verbal que emplearon maestros y alumnos durante las actividades de la clase de español que se valoró a través de 6 indicadores”. Los indicadores que se consideraron fueron los siguientes:

1. El número total de los turnos en cada lección.
2. El porcentaje de distribución de turnos entre maestro y alumnos en cada lección.
3. El número total de intercambios IRF en cada lección.
4. El número y porcentaje de las secuencias IRF cerradas (un solo intercambio) y encadenadas (dos o más intercambios IRF que se enlazan) identificadas en cada lección.
5. La longitud de las secuencias encadenadas (número de intercambios que se enlazaron) que se identificaron en cada lección.
6. Tipo y distribución de las secuencias encadenadas en cada lección. Se identificaron tres tipos de secuencias: operativas (orientadas a la gestión de las actividades), reiterativas

(tienen el propósito de que varios alumnos respondan la misma pregunta) y constructivas (orientadas a apoyar y profundizar el aprendizaje).

Finalmente, la calidad dialógica de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos se definió como “la comunicación verbal entre maestros y alumnos cuyas características dialógicas fueron identificadas por los códigos de SEDA-versión compacta 2019 y valorada a través de 5 indicadores”. Los indicadores son:

1. El tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos en las lecciones.
2. El tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos utilizados por los maestros en los movimientos de seguimiento (F/I) a las respuestas de los alumnos en las secuencias constructivas que se identificaron en cada lección.
3. El tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos que se identificaron en cada una de las actividades de recuperación de conocimientos que se analizaron.
4. El tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos que se identificaron en cada una de las actividades de seguimiento y valoración de trabajos que se analizaron.
5. El tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos que se identificaron en cada una de las actividades de reflexión sobre el aprendizaje que se analizaron.

Una vez que se obtuvieron los datos para los indicadores de las tres variables dependientes, se hicieron las comparaciones entre las lecciones del inicio (antes del PAD) y las lecciones del final (después del PAD) tanto para cada grupo como entre los grupos. Como parte de las comparaciones se incluyeron pruebas estadísticas con la finalidad de analizar la significancia de las diferencias en cada variable dependiente.

En la Tabla 1 se presenta un resumen de los propósitos, participantes, datos, instrumentos e indicadores que se consideraron en el estudio y que se describen con detalle en el apartado de procedimiento.

**Tabla 1**

*Método: aspectos que se tomaron en cuenta para el análisis de los datos*

<b>Propósitos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Datos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Indicadores</b>
Analizar las prácticas de alfabetización en el aula Antes y después del PAD	LECCIONES 6 docentes: 3-grupo control 3-grupo experimental	6 lecciones por maestro: 3 iniciales (1-3) 3 finales (8-10) = 36 lecciones	Rúbrica: Suma de los puntajes obtenidos en cada uno de los 10 indicadores	a) Puntaje promedio de las lecciones iniciales y finales. b) Frecuencia de los indicadores en el conjunto de las 3 lecciones iniciales y las 3 lecciones finales

Analizar las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos antes y después del PAD	LECCIONES 4 docentes: 2-grupo control 2-grupo experimental	2 lecciones por maestro: inicial (1) y final (10) = 8 lecciones	Análisis de la dinámica conversacional (movimientos de I-R-F)	a) Promedio de turnos y su distribución entre maestros y alumnos. b) Promedio de intercambios y su distribución en secuencias cerradas y encadenadas. c) longitud de las secuencias encadenadas. d) Tipo y distribución de las secuencias encadenadas
	LECCIONES 4 docentes: 2-grupo control 2-grupo experimental	2 lecciones por maestro: inicial (1) y final (10) = 8 lecciones	SEDA (5 clusters y 20 códigos)	Tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos (códigos de SEDA)
Analizar la calidad dialógica de las interacciones comunicativas antes y después del PAD	SECUENCIAS CONSTRUCTIVAS 4 docentes: 2-grupo control 2-grupo experimental	2 lecciones por maestro: inicial (1) y final (10) = 8 lecciones	SEDA (5 clusters y 20 códigos)	Tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos (códigos de SEDA)
	ACTIVIDADES CLAVE 6 docentes: 3-grupo control 3-grupo experimental	6 actividades por maestro 3 iniciales (1-3) y 3 finales (8-10) = 36 actividades	SEDA (5 clusters y 20 códigos)	Tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos (códigos de SEDA)

*Nota:* Esta tabla muestra los elementos que se tomaron en cuenta para el análisis de los datos antes y después de la aplicación del Programa de Acompañamiento Docente. Estos incluyen los propósitos, los participantes, el tipo de datos que se analizaron, los instrumentos y el tipo de indicadores que se consideraron para cada propósito.

## Procedimiento

En este apartado se describe la manera en que se realizaron las videograbaciones de las clases y cada uno de los pasos que se llevaron a cabo para el análisis de los datos.

### *Recolección de datos*

Para la realización del estudio se pidió la autorización de las autoridades y directivos de dos escuelas de la ciudad de Puebla. En cada una de ellas se presentó un documento en el que se aclaraban los propósitos, beneficios y el tipo de participación que se solicitaba de la institución y de los docentes y alumnos. Una vez que las autoridades, directivos y maestros aceptaron participar, se informó a los padres sobre el proyecto y se solicitó la autorización para que sus hijos participaran, asegurándoles la privacidad y confidencialidad de la información y de las videograbaciones y su utilización solo con fines académicos y de investigación (consentimiento informado). Cuando se contó con la aprobación de autoridades, docentes y padres de familia se acordaron las fechas para llevar a cabo las 10 videograbaciones de clase las cuales se distribuyeron a lo largo del ciclo escolar en 3 etapas: antes, durante y después del Programa de

Acompañamiento Docente (PAD). Adicionalmente, para los maestros de la escuela experimental se definieron también las fechas, lugar y horario para su participación en el PAD.

La recolección de datos en cada etapa fue de la siguiente manera:

*Etapa anterior a la aplicación del PAD.* Después de iniciado el ciclo escolar 2015-2016 y completado el proceso de autorización de directivos, maestros y padres de familia, se iniciaron en el mes de octubre las grabaciones. Se videograbaron 3 lecciones por maestro en ambas escuelas con la finalidad de conocer las prácticas de alfabetización y las características de las interacciones maestro-alumnos de los maestros del grupo control y del grupo experimental antes de iniciar la aplicación del PAD. Cada sesión duró una hora aproximadamente, se llevó a cabo durante el horario escolar y la conducción de todas las lecciones siempre estuvo a cargo de los maestros. De manera complementaria se tomaron notas de campo para contextualizar las actividades que se llevaban a cabo durante las clases que se videograbaron. Al mismo tiempo se hicieron visitas semanales a los maestros del grupo experimental con el propósito de crear un ambiente de confianza, conocer sus necesidades y facilitar la aplicación del programa de acompañamiento.

*Etapa de aplicación del PAD. Grupo control.* En esta etapa los maestros del grupo control al no participar en el PAD continuaron con sus actividades regulares. Durante el horario escolar se videograbaron 4 lecciones de la clase de Español y se tomaron notas sobre las actividades realizadas por los maestros y alumnos en el aula. Las grabaciones del grupo control se realizaron en la misma semana que los maestros de la escuela experimental.

Grupo experimental. En esta etapa los maestros de este grupo participaron en el PAD. Las 15 sesiones del programa se llevaron a cabo semanalmente, tuvieron una duración de 3 horas y se realizaron después del horario escolar. Las sesiones se hicieron en uno de los salones de clase que propusieron los maestros para poder observar las videograbaciones. Tomando en cuenta el calendario escolar las sesiones quedaron distribuidas a lo largo de 5 meses aproximadamente (en el Apéndice D se muestran el calendario de sesiones y los temas de las lecciones que se grabaron con uno de los maestros). Al concluir el PAD se agradeció el apoyo de los directivos y la participación de los docentes y se les dio una constancia por su participación. Simultáneamente, en esta etapa se continuó con las visitas semanales a las clases de Español. Al igual que con el grupo control se videograbaron 4 lecciones por maestro y se tomaron notas mientras se realizaban las actividades. Por cuestiones de salud uno de los maestros no pudo asistir a una de las 4 videograbaciones de clase.

*Etapa posterior al PAD.* Después de concluir la aplicación del PAD se grabaron 3 lecciones más por maestro en ambas escuelas y se tomaron notas de campo sobre las actividades de clase. También se continuó con las visitas semanales a los docentes del grupo experimental. En total se videograbaron 10 lecciones por maestro, con excepción de uno de los maestros que tuvo 9. La base de datos quedó integrada de 59 lecciones en total.

Al finalizar las videograbaciones se concluyó el trabajo de campo del ciclo escolar 2015-2016. En cada escuela se agradeció la colaboración y apoyo de los directivos, maestros, alumnos y padres de familia (a través del Comité de padres). Se les reiteró el compromiso de que para el ciclo escolar 2016-2017 se ofrecería el Programa de Acompañamiento Docente para todos los maestros que quisieran participar. Afortunadamente 7 maestros de la escuela experimental

decidieron hacerlo y al finalizar el mes de agosto de 2016 se inició nuevamente el programa y concluyó en enero de 2017. En el caso de la escuela control, los cambios en la dirección de la escuela impidieron la participación de sus maestros.

### *Análisis de datos*

Para analizar cuáles fueron los efectos del programa de acompañamiento docente considerando las tres variables dependientes que se establecieron como referentes en el estudio, a continuación se describe el procedimiento a través del cual se analizaron los datos. Este procedimiento se sistematizó a fin de que pueda ser utilizado como una herramienta para el análisis del diálogo en contextos educativos.

El proceso de análisis contempló los siguientes pasos:

1. *Observación y revisión de los videos.* A fin de familiarizarse con los estilos de cada uno de los maestros se observaron todos los videos y se tomaron algunas notas que ayudaran a contextualizar las actividades y el diálogo entre maestros y alumnos. Esto con la finalidad de hacer las transcripciones lo más claras y fidedignas que fuera posible.
2. *Transcripción de las videograbaciones.* Para hacer las transcripciones se tomaron en cuenta las tres unidades de análisis propuestas por la Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1972; Saville-Troike, 2003): 1) la Situación Comunicativa (SC), 2) el Evento Comunicativo (EC) y 3) el Acto Comunicativo (AC). Considerando estas unidades se transcribieron cada una de las lecciones definiendo la situación comunicativa, los eventos comunicativos que se identificaron en cada lección y los turnos de los participantes. En el Apéndice E se muestra un ejemplo de transcripción. Para las transcripciones se utilizó una versión adaptada de las convenciones de Edwards y Mercer, 1988 (ver las convenciones que se usaron en el Apéndice F).
3. *Elaboración de los “mapas etnográficos”.* A partir de las transcripciones se elaboraron los “mapas etnográficos” de las lecciones en los que se describe de manera breve la situación comunicativa que sirve de contexto a las interacciones entre maestro y alumnos, y todos los eventos comunicativos que se identificaron a lo largo de la lección. La secuencia de los eventos comunicativos reflejó la organización de la clase. Gracias a los mapas etnográficos se facilitó el conocimiento de las actividades que realizaron los maestros en cada una de sus lecciones y fue posible ubicarlas rápidamente en los videos cuando se requería de una nueva revisión. A continuación, se muestra un ejemplo de mapa etnográfico.

## Ejemplo 1

Mapa etnográfico de la sesión 1 de la maestra M.

<b>Maestra M. 6° grado</b>			
<b>SESIÓN 1</b>	<b>TEMA: LOS ADJETIVOS Y SU USO</b>	<b>Duración: 43 minutos</b>	
<i><b>SITUACIÓN COMUNICATIVA:</b> La interacción entre la maestra y los alumnos se lleva a cabo en el salón de clases durante el horario de la asignatura de español. El grupo está formado por 27 alumnos de ambos sexos. La profesora lleva a cabo diferentes actividades con el propósito de que los alumnos aprendan el tema de los adjetivos y lo relacionen con la biografía que van a hacer sobre uno de sus compañeros. La escritura de la biografía es el producto final del proyecto que están trabajando. Los alumnos están distribuidos en equipos que van de dos a cuatro alumnos. Dos mesas trapezoidales se juntan para que cada equipo trabaje.</i>			
<b>FASE</b>	<b>EVENTO COMUNICATIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>INICIO</b>	<b>EC 1</b> (0-2.07) Contextualización y recordando qué es un adjetivo	Propósito y contextualización de la clase (biografía y autobiografía) y exploración del concepto que tienen los alumnos de adjetivo.	Maestro frente a grupo. 27 alumnos. Uso de preguntas.
	<b>EC 2</b> (2.07-4.40) Ampliando y reafirmando el concepto de adjetivo	Presentación con cañón de un texto en el que se define qué es un adjetivo y para qué se usa. Los alumnos leen el texto con la información y contestan las preguntas de la maestra, quien reafirma y checa la comprensión de los conceptos de adjetivo y sustantivo.	Maestro frente al grupo. Presentación en pantalla. Uso del audiovisual y de preguntas para explicar el concepto.
<b>DESA- RROLLO</b>	<b>EC 3</b> (4.40-12.20) Leyendo y completando un texto con los adjetivos que le faltan	Se reparten los libros y se presenta en pantalla una Lectura del libro de Español (p. 26) que presenta un texto con una descripción. Después completan las palabras que faltan en el texto (adjetivos). Se permite que los alumnos comenten entre sí mientras realizan el trabajo.	Trabajo Individual con supervisión. Lectura del texto en silencio y luego la escritura de los adjetivos.
	<b>EC 4</b> (12.20-16.47) Compartiendo el texto que completaron con los adjetivos	Algunos alumnos leen frente al grupo el texto con los adjetivos que agregaron. La maestra cierra la actividad recapitulando sobre el tema de adjetivos.	Docente frente al grupo. Presentación de trabajos y reafirmación del tema.
	<b>EC 5</b> (16.47-20.28) Dictando la definición de adjetivo y su uso	Dictado: los adjetivos y su uso. La docente dicta mientras los alumnos trabajan individualmente escribiendo el tema en la libreta.	Docente frente al grupo. Trabajo individual en libreta.
	<b>EC 6</b> (20.28-24.30) Escribiendo cinco adjetivos para describir a un compañero	Los alumnos anotan 5 adjetivos que describan al compañero al que le harán la biografía. Se permite que los alumnos comenten su trabajo en voz baja. La maestra pasa a revisar el trabajo de los alumnos.	Trabajo individual con supervisión y seguimiento.

	<b>EC 7</b> (24.30-30) Compartiendo la lista de adjetivos para describir a un compañero	Algunos alumnos leen frente al grupo los adjetivos mientras los demás siguen trabajando. La maestra habla sobre el uso de los adjetivos en la biografía.	Docente frente al grupo. Presentación de trabajos. Uso de los adjetivos.
	<b>EC 8</b> (30-34.22) Elaborando la descripción de un compañero con los adjetivos	Los alumnos trabajan en la descripción del compañero usando los 5 adjetivos que enlistaron previamente. La maestra se acerca y hace comentarios al trabajo de los alumnos.	Docente frente al grupo. Trabajo individual con supervisión y seguimiento.
	<b>EC 9</b> (34.22-36.57) Compartiendo las descripciones y reafirmando el concepto de adjetivo	Cuando algunos alumnos terminan su descripción, leen su trabajo frente al grupo. La maestra les reafirma el uso de los adjetivos en la descripción.	Docente frente al grupo. Presentación de trabajos. Uso de los adjetivos.
<b>CIERRE</b>	<b>EC 10</b> (36.57-43:05) Evaluando el aprendizaje del concepto y vinculando el tema con el proyecto	La docente termina la clase evaluando el aprendizaje del concepto y lo vincula con el proyecto de la biografía que están trabajando. Pide a los alumnos que concluyan la actividad en casa aquellos que no terminaron.	Docente frente al grupo. Recapitulación y uso de la evaluación. Vinculación con el proyecto. Cierre de la clase.

*Nota:* En este ejemplo se muestra los elementos que se tomaron en cuenta para la elaboración de cada uno de los “mapas etnográficos” de cada lección. Se define el momento de la lección, la Situación Comunicativa (SC) que sirve de contexto, los Eventos Comunicativos (EC) que definen las diferentes actividades que se realizaron a lo largo de la lección y una breve descripción de las actividades. También se incluyen algunas observaciones que ayudan a la descripción de las actividades.

4. *Valoración de las Prácticas de Alfabetización.* Contando con el apoyo de las transcripciones, mapas etnográficos y videos, se procedió a identificar las Prácticas de Alfabetización y la frecuencia con la que los maestros las emplearon en cada una de sus lecciones. Para esto se utilizó la Rúbrica que se describió en el apartado de instrumentos y materiales y que considera diez indicadores (estrategias). Dos investigadores independientes revisaron las videograbaciones, los mapas etnográficos y las transcripciones de cada lección a fin de asignar una puntuación a cada indicador según su frecuencia (de 0 a 4). Se sumaron los puntajes de cada indicador para dar el puntaje total de la lección y esto se hizo con todas las lecciones de todos los maestros. Cuando se presentaron desacuerdos entre los investigadores sobre las puntuaciones asignadas, se discutieron los puntajes hasta lograr un consenso sobre el puntaje total en cada lección. A partir de los puntajes de las lecciones se obtuvieron los puntajes promedio tanto para las tres lecciones iniciales como para las 3 lecciones finales en ambos grupos. La Tabla 2 muestra un ejemplo de la valoración de las prácticas de alfabetización en un maestro del grupo experimental durante sus lecciones iniciales y finales. Posteriormente, tomando en cuenta los puntajes de la rúbrica, se determinó la frecuencia para cada una de las diez estrategias en el conjunto de las lecciones iniciales (1-3) y finales (8-10). En la Tabla 3 se muestran las frecuencias con la que los maestros emplearon cada una de las estrategias antes y después del programa de acompañamiento (lecciones iniciales y finales).

**Tabla 2**

*Valoración de las Prácticas de Alfabetización de una maestra del grupo experimental antes y después del PAD*

<b>Maestra Ar. Grupo experimental</b>						
<b>INDICADORES (ESTRATEGIAS)</b>	<b>PUNTAJE INICIAL</b>			<b>PUNTAJE FINAL</b>		
	L1	L2	L3	L8	L9	L10
1) Se hacen explícitos los propósitos y actividades de aprendizaje que forman parte de los proyectos de alfabetización.	2	0	1	2	1	2
2) Se vinculan las actividades y los contenidos de la clase a los proyectos que se están trabajando.	0	1	1	1	1	1
3) Se presentan planes de trabajo que anticipan las actividades que se llevarán a cabo para realizar el proyecto.	0	0	0	1	0	0
4) Se leen textos que sirven de modelo o ejemplo para el tipo de texto que se hará al finalizar el proyecto (o videos).	0	0	1	1	0	1
5) Los alumnos se involucran en la toma de decisiones a lo largo del proyecto (planeación-ejecución y difusión).	1	1	1	2	2	1
6) Se habla de las características, estructura y/o función de los textos.	0	0	2	3	1	1
7) Se hace uso de esquemas, cuestionarios o formatos que toman en cuenta la estructura textual para apoyar la escritura.	0	1	0	2	1	2
8) Se da seguimiento y apoyo a los procesos de lectura y escritura, así como sugerencias para mejorarlos.	2	3	0	2	3	2
9) Los diferentes productos de un proyecto se comparten con el grupo y/o con la comunidad escolar.	1	0	0	0	3	2
10) Se reflexiona sobre lo que se aprendió sobre los textos.	0	0	1	0	1	1
<b>PUNTAJE POR LECCIÓN</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>13</b>
<b>PROMEDIO</b>	<b>6.33</b>			<b>13.33</b>		

*Nota:* En esta tabla se muestran los diez indicadores (estrategias) que integran la “rúbrica” que sirvió para valorar las prácticas de alfabetización de cada maestro, así como las lecciones que fueron consideradas para la etapa anterior y posterior a la aplicación de Programa de Acompañamiento Docente.

**Tabla 3**

*Valoración de las prácticas de alfabetización en ambos grupos a partir de la frecuencia de las estrategias en las lecciones de antes y después del PAD*

INDICADORES (ESTRATEGIAS)	FRECUENCIA DE LOS INDICADORES EN LAS LECCIONES INICIALES Y FINALES DE AMBOS GRUPOS (Escala de 0 a 4)			
	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	Inicio (Lecciones 1-3)	Final (Lecciones 8-10)	Inicio (Lecciones 1-3)	Final (Lecciones 8-10)
1) Se hacen explícitos los propósitos y actividades de aprendizaje que forman parte de los proyectos de alfabetización.	<b>2. Algunas veces</b>	<b>2. Algunas veces</b>	<b>3. Casi siempre</b>	<b>4. Siempre</b>
2) Se vinculan las actividades y los contenidos de la clase a los proyectos que se están trabajando.	<b>2. Algunas veces</b>	<b>0. Nunca</b>	<b>3. Casi siempre</b>	<b>3. Casi siempre</b>
3) Se presentan planes de trabajo que anticipan las actividades que se llevarán a cabo para realizar el proyecto.	<b>0. Nunca</b>	<b>0. Nunca</b>	<b>0. Nunca</b>	<b>2. Algunas veces</b>
4) Se leen textos que sirven de modelo o ejemplo para el tipo de texto que se hará al finalizar el proyecto (o videos).	<b>4. Siempre</b>	<b>4. Siempre</b>	<b>2. Algunas veces</b>	<b>3. Casi siempre</b>
5) Los alumnos se involucran en la toma de decisiones a lo largo del proyecto (planeación-ejecución y difusión)	<b>1. Rara vez</b>	<b>1. Rara vez</b>	<b>3. Casi siempre</b>	<b>3. Casi siempre</b>
6) Se habla de las características, estructura y/o función de los textos.	<b>2. Algunas veces</b>	<b>1. Rara vez</b>	<b>2. Algunas veces</b>	<b>3. Casi siempre</b>
7) Se hace uso de esquemas, cuestionarios o formatos que toman en cuenta la estructura textual para apoyar la escritura.	<b>1. Rara vez</b>	<b>1. Rara vez</b>	<b>2. Algunas veces</b>	<b>3. Casi siempre</b>
8) Se da seguimiento y apoyo a los procesos de lectura y escritura, así como sugerencias para mejorarlos.	<b>3. Casi siempre</b>	<b>4. Siempre</b>	<b>3. Casi siempre</b>	<b>4. Siempre</b>
9) Los diferentes productos de un proyecto se comparten con el grupo y/o con la comunidad escolar.	<b>3. Casi siempre</b>	<b>3. Casi siempre</b>	<b>2. Algunas veces</b>	<b>3. Casi siempre</b>
10) Se reflexiona sobre lo que se aprendió sobre los textos.	<b>0. Nunca</b>	<b>0. Nunca</b>	<b>0. Nunca</b>	<b>3. Casi siempre</b>
<b>PUNTAJE TOTAL</b>	<b>18/40 = 45%</b>	<b>16/40 = 40%</b>	<b>20/40 = 50%</b>	<b>31/40 = 77.5%</b>

Nota: La tabla muestra las frecuencias que se observaron en cada una de las estrategias de alfabetización que emplearon los maestros de ambos grupos en las lecciones iniciales y finales del ciclo escolar. Esto es, antes y después de la aplicación del Programa de Acompañamiento Docente.

5. *Análisis de las interacciones entre maestros y alumnos: identificación se los intercambios IRF.* Después de la valoración de la Prácticas de Alfabetización se continuó con el análisis de las interacciones entre maestros y alumnos a fin de analizar los efectos del programa de

acompañamiento en los patrones de comunicación. Para este análisis se consideraron la lección inicial y final de 4 maestros, dos del grupo control y dos del grupo experimental que fueron seleccionados al azar (8 lecciones en total). Con el apoyo de las videograbaciones, en cada una de las transcripciones se analizaron los intercambios comunicativos entre maestros y alumnos. Se hizo un análisis del diálogo entre los participantes y se identificaron los intercambios IRF, esto es, los movimientos de Inicio-I, Respuesta-R y Seguimiento de la respuesta-F. Se encontró que el tercer movimiento podía cerrar el intercambio (F) o, por el contrario, dar inicio a otro intercambio IRF. A este tercer movimiento se le identificó como (F/I). En este tipo de seguimiento, después de la respuesta del alumno (R) el maestro solicita una nueva respuesta, ya sea a través de una pregunta, de pedir una aclaración o la ampliación de la respuesta, de un reto, etc. y con ello, continua con el intercambio. La distinción entre los movimientos de seguimiento (F) y (F/I) permitió diferenciar los intercambios.

6. *Diferenciación de los intercambios IRF.* El análisis de los intercambios IRF permitió encontrar diferencias en las interacciones entre maestros y alumnos. Siguiendo a Cullen, 2002 respecto a la función que tiene el movimiento de seguimiento (F) en los intercambios IRF se identificaron dos tipos de secuencias: las evaluativas y las discursivas. En las secuencias IRF evaluativas o ‘*cerradas*’ el intercambio IRF se cierra, en la mayoría de los casos, con una evaluación de la respuesta, aunque a veces el profesor no hace ningún seguimiento a la respuesta del alumno. En contraste, en las secuencias IRF ‘*discursivas*’ el o los movimientos de seguimiento enlazan dos o más intercambios IRF para formar una “*secuencia encadenada*”. En estas secuencias se da continuidad al diálogo a través del movimiento de seguimiento (F/I). En los siguientes fragmentos se muestran ejemplos de secuencias IRF cerradas y encadenadas.

## Ejemplo 2

### *Secuencia IRF cerrada (un solo intercambio)*

<i>La maestra explica a los alumnos la actividad que van a realizar y responde al comentario de un alumno.</i>		
<b>Agentes</b>	<b>Discurso</b>	<b>IRF</b>
Maestra	Bueno, de las fichas que ustedes ya elaboraron de algunos recuerdos de la primaria, vamos a hacer algo similar // Ustedes van a escoger un suceso de las fichas que ya elaboraron. Van a escoger un suceso y de igual manera lo van a realizar, van a poner lo que es la introducción, el cuerpo y el cierre o conclusión. Solamente lo van a hacer con un suceso que hayan tenido de la primaria ¿sí? // Les voy a dar unas hojas. Este trabajo es individual //	<b>I</b>
Vicente	Es como lo que teníamos que hacer el otro día	<b>R</b>
Maestra	Exactamente, se acuerdan qué hicimos las fichas //	<b>F</b>

*Nota:* Este ejemplo muestra los movimientos de una secuencia IRF cerrada en la que la maestra cierra el intercambio confirmando la respuesta del alumno y recordando que ya habían hecho un trabajo similar al hacer las fichas sobre los recuerdos de la primaria.

### Ejemplo 3

Secuencia encadenada (7 intercambios IRF enlazados)

*La maestra retoma el tema de la biografía y explora lo que entendieron los alumnos sobre el concepto de adjetivo calificativo.*

Turno	Agentes	Discurso	IRF
1	Maestra	A ver, guardamos silencio // Vamos a continuar con la elaboración de la biografía y la autobiografía ¿sí? / Hasta ahorita ya vimos lo que son las oraciones ¿Qué más necesitamos para escribir la biografía? //	I
2	Alumna	La información	R
3	Maestra	La información, exactamente / Ya que tenemos toda esa información recabada vamos a elaborar la biografía / para eso necesitamos elaborar frases con adjetivos / ¿Quién me dice que es un adjetivo? // <i>(la maestra espera que alguien conteste, se escuchan murmullos y repite la pregunta)</i> ¿Qué es un adjetivo? //	F/I-1
4	Alumna	Un adjetivo calificativo es el que califica a una persona o dice las características sobre él	R
5	Maestra	Sobre él / muy bien // Alguien más // <i>(nadie contesta la pregunta y se dirige a un alumno)</i> Iván ¿qué es un adjetivo? // <i>(el alumno no contesta y mueve la cabeza de un lado al otro por lo que le da el turno a otra alumna)</i> Ary // <i>(la alumna se tapa parte de la cara y se queda callada mientras la maestra espera su respuesta. Los alumnos empiezan a comentar entre ellos)</i> Shhhh, este / <i>(se dirige a un alumno)</i> Ale por favor <i>(le pide silencio)</i> ¿Qué es un adjetivo calificativo? ¿Quién me dice? // Saúl // <i>(le da el turno al alumno)</i>	F/I-2
6	Saúl	Una palabra que califica a una persona	R
7	Maestra	¿De qué manera la califica? /	F/I-3
8	Saúl	Con una característica	R
9	Maestra	Dame un ejemplo por favor /	F/I-4
10	Saúl	Un ejemplo // Alejandro es muy juguetón	R
11	Maestra	¿Y cuál es el adjetivo? /	F/I-5
12	Saúl	Juguetón	R
13	Maestra	¿Alguien más? // ¿Para qué utilizamos entonces los adjetivos? // Ya les dijeron cuales son los adjetivos ¿para qué los utilizamos? //	F/I-6
14	Alumna	Para calificar a las personas	R
15	Maestra	Para calificar a una persona // ¿Alguien más? // <i>(se oyen murmullos mientras la maestra toma su tableta)</i> . Bueno, como dice su compañero los adjetivos nos sirven para calificar a las personas ¿sí? // <i>(hace una pausa mientras pone una presentación y continúa con la siguiente actividad)</i>	F-7

*Nota:* En este ejemplo se muestran los movimientos de seguimiento que emplea la maestra para extender las respuestas de sus alumnos sobre el concepto de adjetivo. De esta manera explora lo que aprendieron.

7. *Longitud de las secuencias encadenadas.* Una vez que se diferenciaron los intercambios y se identificaron aquellos que se enlazaron para formar secuencias encadenadas, se continuó determinando la longitud de estas secuencias (número de encadenamientos). Como se mencionó, esto se hizo en las lecciones inicial y final de los dos maestros del grupo control y los dos del grupo experimental que fueron seleccionados al azar (8 lecciones).
8. *Diferenciación de las Secuencias encadenadas.* Un análisis más detallado de las secuencias encadenadas y de los movimientos de seguimiento de los maestros con el apoyo de los videos, permitió reconocer diferentes *propósitos* del diálogo. Tomando en cuenta estos propósitos se identificaron tres tipos de secuencias encadenadas: las “*operativas*”, orientadas a la gestión de actividades; las “*reiterativas*”, encaminadas a que varios alumnos respondan la misma pregunta para completar o extender la información, y las “*constructivas*”, enfocadas en apoyar y profundizar el aprendizaje. En los siguientes fragmentos se muestran ejemplos de estos tres tipos de secuencias encadenadas.

#### Ejemplo 4

##### *Secuencia encadenada operativa*

<i>El maestro les pide a los alumnos que escriban en el pizarrón el nombre de las personas interesantes que mencionaron en la actividad anterior. Los pasa de tres en tres y les da plumones para que escriban los nombres en 3 columnas.</i>		
Maestro	Escribeme en el pizarrón ( <i>se dirige a unos alumnos y les entrega un plumón</i> ) / escribeme en el pizarrón, escribeme en el pizarrón el nombre de una persona interesante que ya habían dicho ustedes // Así ajá / ( <i>señalando el pizarrón</i> ) en columna, hagan tres columnas rápido / Esto que estamos haciendo // Los niños héroes ( <i>repite lo que dijo un alumno</i> ) / eso que estamos haciendo se llama escritura colaborativa / escritura colaborativa, todos me están ayudando a escribir / Rápido chicos, corre tiempo, con letra bonita que se entienda// ( <i>los alumnos pasan a escribir el nombre de personajes importantes en el pizarrón. Después selecciona a tres alumnos</i> ). Pasas, pasas y pasas //	I
Alumno	¿Tú? ( <i>le dice a un compañero</i> )	R
Maestro	Otro nombre, vámonos, pásenle para que los apresuren, sino no se van a apurar, rápido niños, si no pueden se regresan y entregan eso // ( <i>se refiere a los plumones</i> )	I
Alumno	Pero apúrate ( <i>le dice a un compañero</i> )	R
Maestro	Sólo un nombre / Un nombre solamente jóvenes, vámonos, vámonos Rafa / Ya el que sigue / Pasa David, Ruti, Naleni también tú Naleni / Rápido a poner sus nombres // ( <i>los alumnos pasan a escribir el nombre de un personaje importante en el pizarrón</i> )	F/I-O
Alumno	Maestro ahora escribo cualquier nombre	R
Maestro	Quiero el nombre de personajes interesantes / rápido niños //	F/I-O
Alumna	Hidalgo va con H	R
Alumno	Hidalgo va con H	R
Maestro	Va Ana, Ricardo y Giovanni / rápido niños //	F/I-O
Alumno	Vamos Ana	R

Maestro	Otro / Hay muchos que ustedes saben // (los alumnos hablan con sus compañeros para saber qué personaje escribir, el maestro se acerca a algunos alumnos). Sigue Erick, Edwin, Vilma // ¿Todavía no? // (le dice a un alumno)	F/I-O
Alumno	Edwin, Benito Juárez (se dirige a un compañero)	R
Maestro	Ya, ya, Nahomi / Ya, tú ya / Ya está, vean quién ya está / Rápido Erick, Jenny / ya regrésate Jenny / se quedan ahí, se quedan en el pizarrón // Va Carlos, Jorge, dónde está Jorge (se voltea para buscar al alumno) / sale Jorge //	F/I-O
Alumno	No vino	R
Maestro	Va Natasha, Yaneri / Me dijeron bastantes nombres y ahora no pueden encontrarlos / Ya están repitiendo muchos eh //	F

*Nota:* En este fragmento se muestra la manera en que el docente utiliza los movimientos de seguimiento para lograr que los alumnos lleven a cabo la actividad que planteó para el grupo.

## Ejemplo 5

### Secuencia encadenada reiterativa

<i>Después de revisar el concepto de adjetivo calificativo la maestra trata de evaluar lo que entendieron sus alumnos. Les pide a varios alumnos que respondan la pregunta ¿qué es un adjetivo calificativo?</i>		
Maestra	Alguien más me dice <b>¿qué es un adjetivo calificativo?</b> // A ver / ahora si dime Iván // Permíteme tantito, nada más termina (le dice a un alumno que levanta la mano para participar) / ¿Ya no? (le dice a Iván quien se quedó callado) / Ya me habías dicho Iván / ¡Acuérdate! // A ver Saúl, en lo que se acuerda Iván //	I
Saúl	Es una descripción de la personalidad de la persona de la que estas hablando	R
Maestra	¡Muy bien! Por medio de los adjetivos calificativos sabemos cómo es la persona. ¿Sí? / Alguien más me puede decir / <b>¿qué es un adjetivo calificativo?</b> //	F/I-R
Alumna	Es como hablas de una persona, sobre como es	R
Maestra	¿Alguien más? // <b>¿No acabamos de ver qué es un adjetivo calificativo?</b> //	F/I-R
Alumnos	Sí (varios alumnos responden al mismo tiempo)	R
Maestra	<b>¿Qué es un adjetivo calificativo?</b> // A ver Mariana //	F/I-R
Mariana	Son palabras que expresan cualidades	R
Maestra	Cualidades / ¿qué más? //	F/I-R
Alumnos	Defectos	R
Maestra	Defectos // (guarda silencio esperando que los alumnos respondan)	F/I-R
Alumnos	Características	R
Maestra	Características ¿qué más? //	F/I-R
Alumna	Situaciones	R

Maestra	¿Algo más? //	F/I-R
Alumno	De personas, objetos	R
Maestra	Bueno / entonces recuerden, los adjetivos nos sirven para describir personas, lugares o situaciones ¿sí? //	F

*Nota:* En este fragmento se muestra la manera en que el docente utiliza los movimientos de seguimiento para propiciar que varios alumnos respondan a la pregunta y proporcionen más información. En este caso la maestra utiliza las preguntas para valorar la comprensión del concepto que aprendieron en clase.

## Ejemplo 6

### Secuencia encadenada constructiva

<i>Los alumnos están redactando un recuerdo sobre un evento de la primaria para integrarlo a su álbum de recuerdos. La maestra camina entre los alumnos y se detiene para apoyar el proceso de escritura de algunos alumnos. Usó un formato para apoyar la escritura en el que se marca la estructura que debe tener el recuerdo: introducción, cuerpo y conclusión. La maestra se detiene con un alumno para ayudarlo con su texto.</i>		
Maestra	<i>(se sienta junto a Eduardo y revisa lo que escribe, le corrige la ortografía) Dijo es con j //</i>	I
Eduardo	<i>Ah, con j // (escribe en su hoja)</i>	R
Maestra	<i>(espera a que corrija y continúa leyendo el trabajo de Eduardo en voz baja). Esto va acá // (se refiere a la parte del formato en la que debe anotarlo) ¿cómo se organizaron? //</i>	F/I-C
Eduardo	<i>Siempre me equivoco</i>	R
Maestra	<i>(continúa revisando el trabajo de Eduardo y le escribe algo en su hoja) Pero esto va aquí (le señala dónde debe escribirlo) // Esto? / ¿luego qué fue lo que pasó? //</i>	F/I-C
Eduardo	<i>Lo que la maestra nos dijo //</i>	R
Maestra	<i>Esto fue la organización, cómo se organizaron (después lee lo que escribió el alumno) "La maestra nos dijo que nos tocaba poner los huevos de harina y confeti" ¿qué más? //</i>	F/I-C
Eduardo	<i>Que los íbamos a vender /</i>	R
Maestra	<i>Que se iban a vender /después qué pasó / ya ustedes vendieron los huevos ¿qué más, ¿qué más hicieron? //</i>	F/I-C
Eduardo	<i>Los huevos los vendimos caros y luego jugamos /</i>	R
Maestra	<i>¿Y cómo terminó todo? ¿Vendieron todos o les quedaron? Eso, eso escribémelo acá. Acá está cómo se organizaron (se refiere al apartado de la introducción) / en el cuerpo nos dice qué pasó / y aquí, al último (se refiere a la conclusión) me vas a decir cómo terminó todo // (le escribe las preguntas en cada apartado) ¿sí? //</i>	F/I-C
Eduardo	<i>Se terminaron todos / (se refiere a que vendieron todos los huevos)</i>	R
Maestra	<i>Lo terminas todo // (se levanta y lo deja para que siga escribiendo). Todo depende de ti //</i>	F

*Nota:* En este fragmento se muestra la manera en que el docente utiliza los movimientos de seguimiento para apoyar el proceso de escritura de uno de sus alumnos. La maestra le corrige la ortografía, le hace preguntas para ayudarlo a desarrollar el contenido del texto, y lo apoya con la organización de las ideas siguiendo la estructura del formato que les dio como guía.

9. *Cuantificación de las interacciones comunicativas entre maestro y alumnos.* Después de analizar los turnos, de identificar los intercambios cerrados y encadenados, de analizar la longitud y el tipo de las secuencias encadenadas en las lecciones inicial y final de los 4 maestros, dos del grupo experimental y dos del grupo control, fue posible cuantificar lo siguiente: 1) el número total de turnos; 2) el porcentaje de distribución de los turnos entre maestro y alumnos; 3) el número total de intercambios IRF; 4) el número y porcentaje de las secuencias IRF cerradas (un solo intercambio) y encadenadas (dos o más intercambios IRF que se enlazan); 5) la longitud de las secuencias encadenadas y 6) el tipo y distribución de las secuencias encadenadas (operativas, reiterativas y constructivas). Esta cuantificación permitió comparar las características de las interacciones de los maestros del grupo experimental que participaron en el PAD y las de los maestros del grupo control que no participaron en el programa.
10. *Análisis de la calidad dialógica de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos.* Las características dialógicas de las interacciones comunicativas en el aula se analizaron utilizando la versión compacta del Sistema para el Análisis del Diálogo Educativo (SEDA-versión compacta 2019) que fue descrito en el apartado de instrumentos y materiales. En el análisis se tomaron en cuenta tres contextos diferentes: a) las lecciones, b) los movimientos de seguimiento de las secuencias constructivas, importantes por ser las secuencias que se orientaron a favorecer el aprendizaje y c) tres actividades clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la recuperación de conocimientos, el seguimiento y valoración de los trabajos y la reflexión sobre lo aprendido.
11. *Análisis de la calidad dialógica de las interacciones en las lecciones y en los movimientos de seguimiento de las secuencias constructivas.* Para este contexto se analizaron las lecciones inicial y final de 4 maestros, dos del grupo experimental y dos del grupo control que se habían revisado con anterioridad. Se tomaron en cuenta las transcripciones que tenían identificados los intercambios IRF, el tipo de secuencias (cerradas y encadenadas) y los propósitos de las secuencias encadenadas (operativas, reiterativas y constructivas). Adicionalmente, en cada lección se analizaron todos los turnos de los participantes y se identificaron los Actos Comunicativos Dialógicos utilizando SEDA (versión compacta 2019). Cuando en un turno se identificó más de un acto comunicativo, sólo se codificaron un máximo de 2 códigos, con la condición de pertenecer a distintos clusters. Si en un turno no se identificaba ningún acto comunicativo con características dialógicas se marcaba con una U (sin código). Dos investigadores codificaron las lecciones de manera independiente y se calculó el *porcentaje de acuerdos entre jueces*, obteniéndose un valor de 0.863%. En todos los casos donde hubo discrepancias entre los investigadores, éstas se discutieron y se asignó el código después de alcanzar el consenso. A partir de la codificación con SEDA, se determinó el tipo y la frecuencia de los actos comunicativos dialógicos utilizados por los participantes en cada una de las lecciones, así como el tipo y la frecuencia de los actos comunicativos dialógicos que emplearon los maestros en los movimientos de seguimiento de las secuencias constructivas.

Para ilustrar la utilización de SEDA, a continuación se presenta el fragmento del ejemplo 3 con la codificación de los Actos Comunicativos Dialógicos que se identificaron en los turnos de los participantes, incluyendo los movimientos de seguimiento. En este ejemplo se muestra una secuencia *constructiva*.

### Ejemplo 7

#### Codificación de los Actos Comunicativos Dialógicos en una secuencia constructiva

<i>La maestra retoma el tema de la biografía y explora lo que entendieron los alumnos sobre el concepto de adjetivo calificativo.</i>				
T	Agentes	Discurso	IRF	ACTOS (SEDA)
1	Maestra	A ver, guardamos silencio // Vamos a continuar con la elaboración de la biografía y la autobiografía ¿sí? / Hasta ahorita ya vimos lo que son las oraciones ¿Qué más necesitamos para escribir la biografía?	I	L, I-REO-O
2	Alumna	La información	R	O
3	Maestra	La información, exactamente / Ya que tenemos toda esa información recabada vamos a elaborar la biografía / para eso necesitamos elaborar frases con adjetivos / ¿Quién me dice que es un adjetivo? // <i>(la maestra espera que alguien conteste, se escuchan murmullos y repite la pregunta)</i> ¿Qué es un adjetivo?	F/I-C	G-IF, I-REO-O
4	Alumna	Un adjetivo calificativo es el que califica a una persona o dice las características sobre él	R	O
5	Maestra	Sobre él / muy bien // Alguien más // <i>(nadie contesta la pregunta y se dirige a un alumno)</i> Iván ¿qué es un adjetivo? // <i>(el alumno no contesta y mueve la cabeza de un lado al otro por lo que le da el turno a otra alumna)</i> Ar // <i>(la alumna se tapa parte de la cara y se queda callada mientras la maestra espera su respuesta. Los alumnos empiezan a comentar entre ellos)</i> Shhhh, este / <i>(se dirige a un alumno)</i> Ale por favor <i>(pide silencio)</i> / ¿Qué es un adjetivo calificativo? ¿Quién me dice? / Saúl <i>(le da el turno a un alumno)</i>	F/I-C	I-REO-O
6	Saúl	Una palabra que califica a una persona	R	O
7	Maestra	¿De qué manera la califica? /	F/I-C	I-REO-E
8	Saúl	Con una característica	R	E
9	Maestra	Dame un ejemplo por favor /	F/I-C	I-REO-E
10	Saúl	Un ejemplo // Alejandro es muy juguetón	R	E
11	Maestra	¿Y cuál es el adjetivo? /	F/I-C	I-REO-E
12	Saúl	Juguetón	R	E

13	Maestra	¿Alguien más? // ¿Para qué utilizamos entonces los adjetivos? / Ya les dijeron cuales son los adjetivos ¿para qué los utilizamos? //	F/I-C	I-REO-O, I-REF
14	Alumna	Para calificar a las personas	R	O
15	Maestra	Para calificar a una persona // ¿Alguien más? // (espera unos segundos y se oyen murmullos, después la maestra toma su tableta) Bueno, como dice su compañero los adjetivos nos sirven para calificar a las personas ¿sí? // (hace una pausa mientras pone una presentación y continúa con la siguiente actividad)	F	I-REO-O, G-IF

*Nota:* En este fragmento se muestra la manera en que se codificaron los turnos de los participantes. Se marcaron tanto los movimientos de seguimiento de los maestros, como los códigos con los que se identificaron los actos comunicativos dialógicos que se observaron durante la interacción (SEDA).

12. *Análisis de la calidad dialógica de las interacciones comunicativas en las actividades clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.* Con el propósito de estudiar la manera en que los actos comunicativos dialógicos se relacionan con el tipo de actividades en las que participan maestros y alumnos, se seleccionaron tres actividades clave que son importantes para el proceso educativo y que estuvieron presentes en la mayoría de las lecciones de los maestros a lo largo del ciclo escolar. Las actividades clave que se seleccionaron fueron las siguientes:

- a) *Recuperación de conocimientos:* esta actividad tiene como propósito que los alumnos recuerden los conceptos que han visto previamente o bien explorar lo que los alumnos conocen o piensan sobre el tema que van a tratar en la clase.
- b) *Seguimiento y valoración de trabajos:* es una actividad que tiene como propósito escuchar los trabajos que realizan los alumnos y darles información, apoyo o sugerencias para mejorar su desempeño. En esta actividad se puede solicitar a los alumnos que participen dando sugerencias a sus compañeros para mejorar sus trabajos.
- c) *Reflexión sobre lo aprendido:* el propósito de esta actividad es que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos que han aprendido, sobre el propósito o beneficio de una actividad o bien sobre la manera de convivir o dialogar para alcanzar una meta. A través de esta actividad se busca que los alumnos reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje.

Estas actividades presentaron como modalidad de trabajo que el maestro estuvo frente al grupo, lo que permitió analizar con mayor claridad la comunicación verbal de los participantes. Para cada una de las tres actividades clave se seleccionaron dos actividades por cada uno de los 6 maestros que participaron en el estudio: los tres maestros del grupo experimental y los tres maestros del grupo control. En total se analizaron 6 actividades por maestro, las tres actividades que se realizaron en la etapa anterior a la aplicación del PAD y las tres que se realizaron después del PAD. En total se analizaron 36 actividades. Se contó con todas las transcripciones, se identificaron las secuencias IRF cerradas y encadenadas y se codificaron todos los turnos identificando

los actos comunicativos dialógicos que utilizaron los participantes en cada actividad (SEDA).

13. *Cuantificación de la calidad dialógica de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos.* La identificación de los actos comunicativos dialógicos en las interacciones entre maestros y alumnos en los tres contextos que se analizaron permitió la cuantificación de los siguientes indicadores: 1) el tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos que se observaron en las lecciones iniciales y finales; 2) el tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos asociados a los movimientos de seguimiento, particularmente en las secuencias constructivas; 3) el tipo y frecuencia de actos comunicativos dialógicos identificados en las actividades de recuperación de conocimientos; 4) el tipo y frecuencia de actos comunicativos dialógicos identificados en las actividades de seguimiento y valoración de los trabajos y 5) el tipo y frecuencia de actos comunicativos dialógicos identificados en las actividades de reflexión sobre lo aprendido.
14. *Comparación de resultados en las prácticas de alfabetización.* Una vez que se analizaron todos los datos, se procedió a comparar los resultados y analizar la significancia de sus diferencias. En primer lugar, se comparó el inicio (antes del PAD) y el final (después del PAD) para cada grupo. En segundo lugar, se hizo una comparación entre los grupos, tanto del antes como del después del PAD. Esto se hizo con las tres variables dependientes que se definieron en el estudio.

En el caso de las prácticas de alfabetización se hizo el análisis de los puntajes que obtuvieron los maestros en la rúbrica en todas las lecciones. A partir de estos datos, se analizaron las diferencias que tuvieron los maestros de cada grupo entre el antes y el después de la aplicación del PAD (lecciones 1,2 y 3 vs. lecciones 8, 9 y 10). Posteriormente, se hizo una comparación entre los grupos. Para analizar la significancia de las diferencias en cada grupo se aplicó la prueba no paramétrica Wilcoxon a través de la cual se compararon las distribuciones de los puntajes de la rúbrica antes y después del PAD. Asimismo, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comparar la distribución de los puntajes de la rúbrica entre ambos grupos, primero para las lecciones iniciales y después para las lecciones finales.

15. *Comparación de resultados en los intercambios IRF.* Para las interacciones maestro-alumnos se compararon las lecciones 1 y 10 de cuatro maestros, dos del grupo control y dos del grupo experimental. Primero se compararon las frecuencias de las IRF cerradas y las IRF encadenadas y después, las frecuencias que presentaron las secuencias encadenadas operativas, reiterativas y constructivas. En ambos casos primero se analizó la significancia de las diferencias entre el antes y el después para cada grupo y posteriormente las diferencias entre los grupos primero antes del PAD y luego después del PAD. Para analizar la significancia de las diferencias se realizaron pruebas de  $\chi^2$  (Chi cuadrado).

16. *Comparación de resultados en las características dialógicas de las interacciones.* Las características dialógicas se analizaron a partir de las frecuencias que se observaron en el uso de los actos comunicativos dialógicos identificados con SEDA. En primer lugar, se analizaron las diferencias entre las frecuencias observadas antes y después del PAD en cada grupo. En segundo lugar, se analizaron las diferencias entre los grupos, primero antes del PAD y luego después del PAD. Para analizar la significancia de estas diferencias se realizaron también pruebas de  $\chi^2$  (Chi cuadrado).

Los datos obtenidos a lo largo de estos procedimientos permitieron valorar los efectos del Programa de Acompañamiento Docente en las tres variables dependientes que se establecieron haciendo comparaciones entre la fase anterior y posterior a la aplicación del programa en cada grupo y entre los grupos. Los resultados de estas comparaciones se presentan en el siguiente apartado.

## RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan en tres secciones. En la primera, se analizan las prácticas de alfabetización que se observaron en los maestros del grupo control y del grupo experimental en las lecciones iniciales (antes del PAD) y finales (después del PAD). En la segunda, se presentan las características de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos de ambos grupos en las lecciones del inicio y el final, analizando su secuencialidad y propósitos. Finalmente, en la tercera sección se analiza la calidad dialógica de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos. Esta sección se inicia presentando el tipo y la frecuencia de los actos comunicativos dialógicos que se observaron en las lecciones del inicio y del final de ciclo escolar. Después, se muestran los actos con características dialógicas que se asociaron a los movimientos de seguimiento (movimiento F/I) en las secuencias *constructivas*, las cuales se orientaron a apoyar y profundizar el aprendizaje. Por último, la sección se concluye describiendo el tipo de actos comunicativos dialógicos que se observaron en las interacciones entre maestros y alumnos de ambos grupos durante tres actividades clave que apoyan el aprendizaje: la recuperación de conocimientos, el seguimiento y valoración de los trabajos de los alumnos y la reflexión sobre el aprendizaje.

### Las prácticas de alfabetización

Como se mencionó, la valoración de las prácticas de alfabetización se hizo utilizando una rúbrica con 10 indicadores. En esta rúbrica se tomaron en cuenta el trabajo por proyectos, una visión de la alfabetización como práctica social y en la que además se pone énfasis en el conocimiento de los textos, en el apoyo a los procesos de lectura y escritura y en la participación de los alumnos (en la Tabla 2 de la sección de método se presentó un ejemplo del uso de la rúbrica). En la Tabla 4 y en Figura 2 se muestran los puntajes promedio que obtuvieron los 3 maestros del grupo control y los 3 del grupo experimental en las lecciones iniciales (1-3) y finales (8-10). De igual forma se muestra el puntaje promedio de cada grupo.

**Tabla 4**

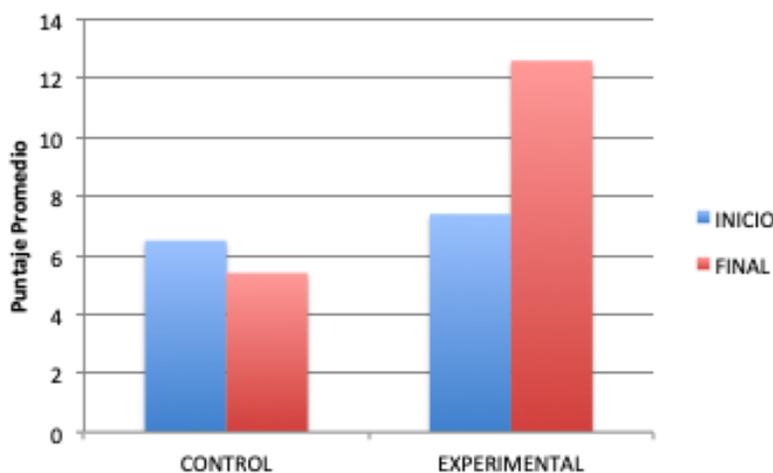
*Puntajes promedio de los maestros de los grupos control y experimental en las prácticas de alfabetización*

GRUPO	MAESTROS	PROMEDIO INICIAL (Lecciones 1-3)	PROMEDIO FINAL (Lecciones 8-10)
Control	N.	7.6	5.3
	R.	6.6	6.3
	P.	5.3	5
	<b>Promedio</b>	<b>6.5</b>	<b>5.5</b>
Experimental	M.	8	13.3
	E.	8	11
	AR.	6.3	13.3
	<b>Promedio</b>	<b>7.4</b>	<b>12.5</b>

*Nota:* Esta tabla muestra los puntajes promedio de los maestros de los grupos control y experimental en las prácticas de alfabetización antes y después de la aplicación del PAD.

## Figura 2

*Puntajes promedio en las prácticas de alfabetización del grupo control y experimental antes y después del PAD*



*Nota:* Esta gráfica muestran los puntajes promedio obtenidos por los maestros del grupo control y experimental en las prácticas de alfabetización de las lecciones iniciales y finales.

Al comparar los resultados del inicio y del final, el grupo control disminuyó de 6.5 a 5.5 su puntaje promedio. En contraste, el grupo experimental incrementó en 5.2 puntos su puntaje promedio al pasar de 7.4 a 12.5 al final del año. Si se comparan los puntajes promedio de ambos grupos en las lecciones finales, esto es, después de la aplicación del PAD, hay una diferencia de 7 puntos a favor del grupo experimental (5.5 vs 12.5).

Para analizar la significancia de las diferencias en los puntajes de la rúbrica antes (lecciones iniciales) y después del PAD (lecciones finales) para el grupo control, se aplicó la prueba no paramétrica Wilcoxon y se observó que **no hay diferencias significativas** en la distribución de los puntajes entre ambos momentos del año escolar ( $Z = -1.014$ ,  $p = .311$ ). De igual forma, para el grupo experimental se aplicó la prueba no paramétrica Wilcoxon y se encontró que **sí hay diferencias significativas** en la distribución de los puntajes entre el inicio y el final del ciclo escolar ( $Z = -2.524$ ,  $p = .012$ ).

Para analizar la significancia de las diferencias entre ambos grupos, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney a fin de comparar la distribución de los puntajes en la rúbrica antes del PAD (al Inicio) y se observó que **no hay diferencias significativas** ( $U = 25.50$ ,  $p = .172$ ). En cambio, cuando se hizo la comparación de la distribución de los puntajes en la rúbrica después del PAD (al final) se encontró que **sí hay diferencias significativas** ( $U = .500$ ,  $p = .000$ ) entre los grupos. Esto indica que la participación del grupo experimental en el Programa de Acompañamiento marcó una diferencia significativa respecto al grupo control. Estas diferencias se aprecian gráficamente en la Figura 2.

Con el propósito de describir con mayor detalle la manera en que los docentes utilizaron cada una de las estrategias para promover la alfabetización, en la Tabla 5 se muestran las frecuencias que se observaron en cada uno de los grupos.

**Tabla 5**

*Valoración de las estrategias de alfabetización en los grupos control y experimental antes y después del PAD*

<b>FRECUENCIA DE CADA ESTRATEGIA EN LAS LECCIONES DEL INICIO Y DEL FINAL DEL CICLO ESCOLAR (Escala de 0 a 4)</b>				
<b>INDICADORES</b> (Estrategias)	<b>GRUPO CONTROL</b>		<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>	
	<b>Inicio</b> (Lecciones 1-3)	<b>Final</b> (Lecciones 8-10)	<b>Inicio</b> (Lecciones 1-3)	<b>Final</b> (Lecciones 8-10)
1. Se hacen explícitos los propósitos y actividades de aprendizaje que forman parte de los proyectos de alfabetización.	2. Algunas veces	2. Algunas veces	3. Casi siempre	4. Siempre
2. Se vinculan las actividades y los contenidos de la clase a los proyectos que se están trabajando.	2. Algunas veces	0. Nunca	3. Casi siempre	3. Casi siempre
3. Se presentan planes de trabajo que anticipan las actividades que se llevarán a cabo para realizar el proyecto.	0. Nunca	0. Nunca	0. Nunca	2. Algunas veces
4. Se leen textos que sirven de modelo o ejemplo para el tipo de texto que se hará al finalizar el proyecto (o videos).	4. Siempre	4. Siempre	2. Algunas veces	3. Casi siempre
5. Los alumnos se involucran en la toma de decisiones a lo largo del proyecto (planeación-ejecución y difusión).	1. Rara vez	1. Rara vez	3. Casi siempre	3. Casi siempre
6. Se habla de las características, estructura y/o función de los textos.	2. Algunas veces	1. Rara vez	2. Algunas veces	3. Casi siempre
7) Se hace uso de esquemas, cuestionarios o formatos que toman en cuenta la estructura textual para apoyar la escritura.	1. Rara vez	1. Rara vez	2. Algunas veces	3. Casi siempre
8) Se da seguimiento y apoyo a los proceso de lectura y escritura, así como sugerencias para mejorarlos.	3. Casi siempre	4. Siempre	3. Casi siempre	4. Siempre
9) Los diferentes productos de un proyecto se comparten con el grupo y/o con la comunidad escolar.	3. Casi siempre	3. Casi siempre	2. Algunas veces	3. Casi siempre
10) Se reflexiona sobre lo que se aprendió sobre los textos.	0. Nunca	0. Nunca	0. Nunca	3. Casi siempre
<b>Puntaje total</b>	<b>18/40 = 45%</b>	<b>16/40 = 40%</b>	<b>20/40 = 50%</b>	<b>31/40 = 77.5%</b>

*Nota:* Esta tabla muestra la frecuencia con la que los maestros del grupo control y experimental usaron cada una de las estrategias de alfabetización. También señala el puntaje total que obtuvo cada grupo en las lecciones iniciales (antes del PAD) y las lecciones finales (después del PAD).

Al comparar los puntajes del grupo control se observó que al finalizar el año escolar disminuyó su puntaje total de 18 a 16. También se encontró que 7 de las 10 estrategias que usaron en las lecciones finales mantuvieron *la misma frecuencia* que al inicio del año. En contraste, el grupo experimental incrementó su puntaje total de 20 a 31 puntos al final del año y 8 de las 10 estrategias que emplearon *incrementaron su frecuencia* en las lecciones finales.

Los datos de la tabla 5 ponen de manifiesto que los maestros del grupo control al final del ciclo escolar solo utilizaron con una frecuencia alta 3 de las 10 estrategias de alfabetización. Esto indica que los maestros:

- Favorecieron la lectura de textos que sirven de modelo para los textos del proyecto (indicador 4), esto en concordancia con el Programa de Lectura que seguía la escuela;
- Dieron seguimiento a los procesos de lectura y de escritura a través de las preguntas de comprensión y de la revisión de los trabajos (indicador 8). Sin embargo, los textos elaborados no tuvieron una función comunicativa, una audiencia real, más allá de la lectura de un trabajo realizado.
- Favorecieron que los alumnos compartieran los productos del proyecto con el grupo (indicador 9), lo que favoreció su participación.

En contraste, después de su participación en el PAD los maestros del grupo experimental emplearon con una frecuencia alta 9 de las 10 las estrategias de alfabetización. Esto muestra que los maestros:

- Promovieron que los alumnos conocieran los propósitos y las actividades de la clase (indicador 1);
- Vincularon las diferentes actividades a los proyectos que estaban llevando a cabo (indicador 2);
- Favorecieron la lectura de textos que sirvieron de modelo para los que se hicieron en los proyectos (indicador 4) como sucedió con la lectura de poemas.
- Favorecieron la participación de los alumnos en la toma de decisiones a lo largo de los proyectos (indicador 5);
- Promovieron el conocimiento de las características y estructura de los textos (indicador 6);
- Utilizaron esquemas, cuestionarios o formatos para apoyar la escritura de textos (indicador 7);
- Dieron seguimiento a los procesos de lectura y escritura (indicador 8).
- Favorecieron que los alumnos compartieran los productos del proyecto con el grupo y otros grados (indicador 9). Un ejemplo fue la elaboración de un instructivo para un juego de patio que se elaboró para los niños de primer grado.

En cuanto a las estrategias que los maestros del grupo control utilizaron con baja frecuencia al final del año fueron:

- La explicitación de los objetivos y actividades de la clase (indicador 1);
- La vinculación entre las actividades y los proyectos (indicador 2);
- El hablar de las características o función de los textos (indicador 6), esto a pesar de que la lectura fue una actividad frecuente.

- La participación de los alumnos en la toma de decisiones a lo largo del proyecto (indicador 5) lo que sugiere que los alumnos solo siguieron las actividades marcadas por el docente.
- La utilización de esquemas, cuestionarios o formatos que tomaran en cuenta la estructura textual para apoyar la organización de las ideas y la escritura de textos (indicador 7). Esto sugiere que los docentes no dieron seguimiento al proceso de escritura sino hasta que los alumnos concluyeron su trabajo.

Por otra parte, ni la presentación de planes de trabajo que permitieran a los alumnos conocer y anticipar la secuencia de actividades del proyecto (indicador 3), ni la reflexión sobre lo que se aprendió en clase sobre los textos (indicador 10) formaron parte de las prácticas de alfabetización del grupo control al inicio y al final del año. Lo mismo sucedió con el grupo experimental al inicio del año. Sin embargo, después de su participación en el Programa de Acompañamiento Docente, se observó que estas estrategias estuvieron presentes en las lecciones finales.

A través de la elaboración de los Planes de Trabajo (indicador 3), los docentes del grupo experimental favorecieron que sus alumnos pudieran conocer con anticipación los propósitos y las actividades que llevarían a cabo durante los proyectos. Asimismo, reafirmaron el aprendizaje y favorecieron los procesos metacognitivos de sus alumnos al reflexionar sobre los propósitos de los proyectos y sobre lo que aprendieron acerca de los textos. A manera de ejemplo, en el Apéndice G se incluye un fragmento de la sesión 8 de una maestra del grupo experimental. En este fragmento se inicia la presentación del Plan de Trabajo para uno de los proyectos que van a trabajar (poemas) y analiza con los alumnos lo que se espera que aprendan en ese proyecto.

Tomando en cuenta los resultados que se han expuesto es posible afirmar que la frecuencia y la variedad en el uso de las estrategias de alfabetización fue la diferencia más notable entre los maestros que participaron en el PAD y aquellos que no lo hicieron. Esto lo confirman las pruebas que se aplicaron para analizar la significancia de las diferencias entre el antes y el después del PAD para cada grupo, así como la significancia de las diferencias entre ambos grupos después del PAD.

En el siguiente apartado se analizan las características de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos cuando llevaban a cabo las actividades de la asignatura de Español. A través de las interacciones comunicativas se pusieron en juego las estrategias de los maestros para promover la alfabetización de sus alumnos.

### **Las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos**

Las características de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos se describen tomando en cuenta su secuencialidad y sus propósitos. Específicamente, se analizó el tipo y la frecuencia de los intercambios IRF. Para ello se diferenciaron los intercambios cerrados de los encadenados. Los cerrados estuvieron integrados por una secuencia IRF, mientras los intercambios encadenados formaron secuencias de dos o más intercambios IRF. También se analizaron las secuencias encadenadas y se identificaron los propósitos que las orientaron,

distinguiendo entre las secuencias operativas, reiterativas y constructivas. Posteriormente tomando en cuenta las frecuencias tanto de las secuencias cerradas y encadenadas como sus tipos, se analizó la significancia de las diferencias entre el inicio y el final del año para cada grupo y las diferencias entre los grupos.

Para el análisis de las interacciones comunicativas se revisaron los videos y las transcripciones de la primera y la última lección de cuatro maestros seleccionados al azar: dos de la escuela control y dos de la escuela experimental. En total se analizaron 8 lecciones.

### *Tipo y frecuencia de los intercambios IRF*

*Promedio de turnos y su distribución.* Como se observa en la Tabla 6, los docentes del grupo control tuvieron en promedio 218.5 turnos de habla en la primera lección del ciclo escolar y pasaron a un promedio de 418 en la lección final. El grupo experimental inició con un promedio de 256 turnos y concluyó con un promedio de 535.5. Estos datos muestran que ambos grupos incrementaron el promedio de turnos de habla entre el inicio y el final del ciclo escolar. Este incremento pudo ser consecuencia de la familiaridad de maestros y alumnos con los investigadores lo que probablemente favoreció su participación.

**Tabla 6**

*Promedio de turnos y porcentaje de distribución entre maestros y alumnos antes y después del PAD*

GRUPOS	PROMEDIO DE TURNOS		% DISTRIBUCIÓN DE TURNOS-INICIO (Lec-1)		% DISTRIBUCIÓN DE TURNOS- FINAL (Lec-10)	
	Inicio	Final	Maestros	Alumnos	Maestros	Alumnos
Control	218.5	418	46.5%	53.5%	46.6%	53.4%
Experimental	256	535.5	47.3%	52.7%	45.4%	54.6%

*Nota:* La tabla muestra el promedio de turnos para cada grupo en la primera y en la última lección del año escolar, así como la distribución de turnos entre maestros y alumnos en estas lecciones en términos de porcentajes.

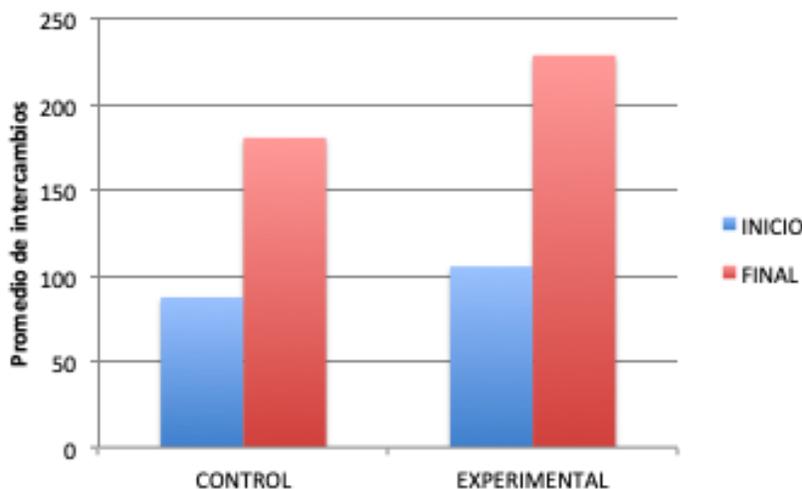
Respecto a la distribución de turnos entre maestros y alumnos, en promedio el porcentaje del grupo control al iniciar el año fue de 46.5% para los maestros y del 53.5 % para los alumnos y se mantuvo en la misma proporción para el final del año. Algo semejante sucedió con los docentes del grupo experimental quienes en promedio iniciaron con un 47.3% para los maestros y un 52.7% para los alumnos y para la lección al final del año fue de 45.4 % para maestros y 54.6 % para los alumnos. Esto refleja que la distribución de los turnos entre maestros y alumnos tuvo muy poca variación entre el inicio y el final de año escolar en ambos grupos.

*Número de intercambios IRF y su distribución en secuencias cerradas y encadenadas.* En la Figura 3 se aprecia que el promedio de los intercambios IRF entre maestros y alumnos durante sus lecciones se incrementó en ambos grupos al finalizar el ciclo escolar en comparación con el inicio del año. Esto resulta congruente con el incremento del número de turnos que se observó en

ambos grupos. En el grupo control pasaron de un promedio de 87.5 a 180.5 intercambios al final del año. En el caso del grupo experimental pasaron de un promedio de 105.5 intercambios a 228.5 al final del ciclo. Si bien a nivel cuantitativo ambos grupos incrementaron la cantidad de intercambios IRF al finalizar el año, las características de sus interacciones comunicativas mostraron diferencias importantes entre ellos.

### Figura 3

*Promedio de intercambios IRF entre maestros y alumnos antes y después del PAD*



Nota: La figura muestra el promedio de los intercambios IRF que tuvieron los maestros y alumnos del grupo control y experimental en la primera y última lección del ciclo escolar.

En primer lugar, se encontró que los intercambios IRF formaron secuencias de dos tipos (Cullen, 2002): las secuencias *evaluativas* o *cerradas* y las *discursivas* o *encadenadas*. En las cerradas, por medio del movimiento de seguimiento (F) el docente concluyó el intercambio con el o los alumnos. En las secuencias encadenadas a través de los movimientos de seguimiento (F/I) se enlazaron varios intercambios IRF. En este tipo de secuencias el docente dio continuidad al diálogo al usar el movimiento de seguimiento para hacer nuevas solicitudes a los alumnos, les pide: participar, opinar, dar información, ampliar, clarificar, explicar, reflexionar, etc.

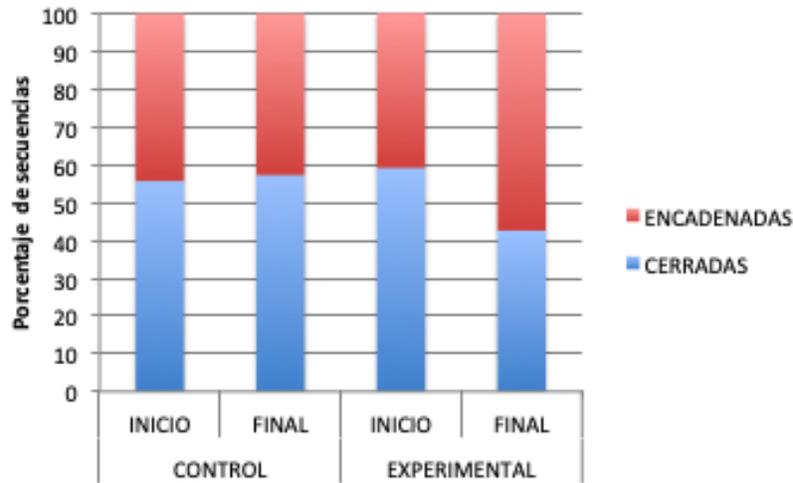
La Figura 4 muestra el porcentaje de las secuencias *cerradas* (un solo intercambio) y *encadenadas* (dos o más intercambios que se enlazan) que se observaron en las interacciones de ambos grupos al inicio y al final del año (antes y después del PAD). En el grupo control el porcentaje de secuencias *cerradas* y *encadenadas* se mantuvo en una proporción cercana al 55%-45% tanto al inicio como al final del año. En contraste, en el grupo experimental este patrón se revirtió en el mismo periodo: el porcentaje de las secuencias cerradas disminuyó del 59% al 42.6%, mientras el porcentaje de las secuencias encadenadas aumentó del 41% al 57.4%.

En segundo lugar, se encontraron diferencias entre ambos grupos en cuanto a la *longitud* de las secuencias encadenadas. En la Tabla 7 y la Figura 5 se muestran los rangos en que se agruparon las secuencias según el número de intercambios que se encadenaron y los porcentajes que tuvieron los grupos en cada rango al principio y al final del ciclo escolar. Al comparar las

tendencias de ambos grupos se observó que las diferencias en la longitud de las secuencias se presentaron sobre todo al finalizar el ciclo escolar, esto es, después de la aplicación del Programa de Acompañamiento Docente.

**Figura 4**

*Porcentaje de secuencias cerradas y encadenadas antes y después del PAD*



Nota: La gráfica muestra el porcentaje de las secuencias cerradas y encadenadas que se observaron en la interacción entre maestros y alumnos de los grupos control y experimental en la primera y la última lección del ciclo escolar.

En el grupo control los porcentajes más altos al inicio del año se dieron en las secuencias más cortas (2-4 y 5-7) alcanzando porcentajes de 35.3 % y 34.6%, y la longitud máxima de las secuencias encadenadas estuvo en el rango entre los 11 y 13 intercambios (18.4%). Al final del año los porcentajes fueron similares: 37.5% y 30.9% para las secuencias cortas, y la longitud máxima de sus secuencias encadenadas estuvo en un rango de 14-16 intercambios IRF (5.5%).

**Tabla 7**

*Porcentajes para cada rango según la longitud de las secuencias encadenadas antes y después del PAD*

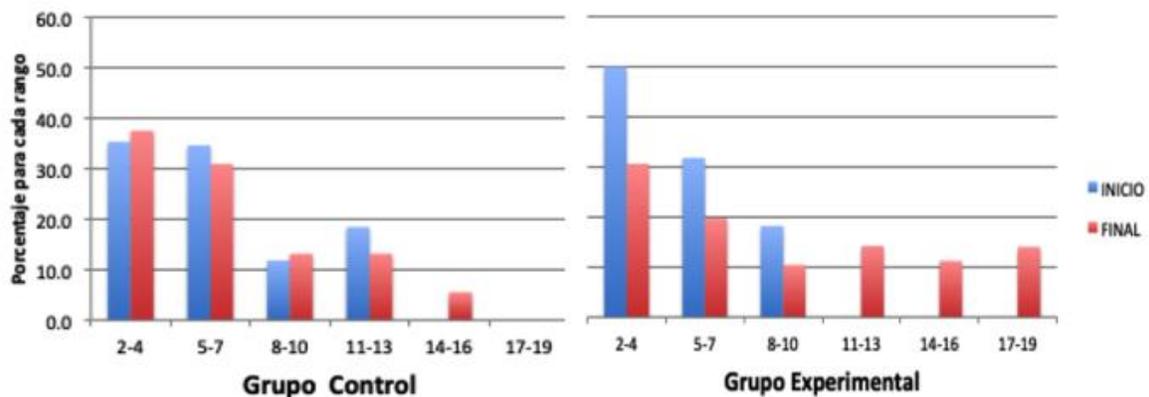
GRUPOS	FASE	INTERCAMBIOS IRF ENCADENADOS					
		2-4	5-7	8-10	11-13	14-16	17-19
Control	Inicio	35.3%	34.6%	11.8%	18.4%	0%	0%
	Final	37.5%	30.9%	13.1%	13.1%	5.5%	0%
Experimental	Inicio	50%	31.8%	18.2%	0%	0%	0%
	Final	30.6%	19.7%	10.4%	14.2%	11.2%	14%

Nota: La tabla muestra los porcentajes que alcanzaron las secuencias encadenadas en la primera y última lección de ambos grupos. La distribución de los porcentaje toma en cuenta el número de intercambios IRF que se encadenaron durante el diálogo entre maestros y alumnos.

El grupo experimental mostró un patrón muy semejante al iniciar el año: porcentajes de 50% y 31.8% en las secuencias más cortas (2-4 y 5-7), y la longitud máxima de sus secuencias estuvo en el rango de 8 a 10 intercambios (18.2%). Sin embargo, este patrón se modificó después de su participación en el PAD: disminuyeron los porcentajes de las secuencias más cortas (30.6% y 19.75%), y la longitud máxima de sus secuencias estuvo entre los 17 y 19 intercambios (14%).

### Figura 5

*Distribución de los porcentajes según la longitud de las secuencias encadenadas antes y después del PAD*



*Nota:* La muestra las gráficas con la distribución de los porcentajes de las secuencias encadenadas según la longitud que presentaron en las lecciones del inicio y el final del ciclo escolar en los grupos control y experimental.

Se observó que una mayor longitud de las secuencias reflejaba una mayor continuidad en la temática de las interacciones comunicativas entre docentes y alumnos. En este sentido, los datos indican que después de su participación en el PAD, los intercambios comunicativos del grupo experimental mostraron mayor secuencialidad temática que la que se observó en los intercambios del grupo control.

### *Tipo y distribución de las secuencias encadenadas*

Al analizar las características de los encadenamientos se encontró que la secuencialidad temática del diálogo responde a diferentes propósitos de los docentes. Tomando en cuenta estos propósitos se identificaron tres tipos de secuencias: *operativas*, *reiterativas* y *constructivas*. Las secuencias *operativas* estuvieron orientadas a la gestión de las actividades a través de la distribución de turnos y el seguimiento de las respuestas a una tarea; las secuencias *reiterativas* tuvieron el propósito de que varios alumnos respondieran la misma pregunta, ya sea con la finalidad de promover la participación de los alumnos o para evaluar su aprendizaje, y las secuencias *constructivas* se orientaron a promover la ampliación y la profundización del conocimiento, el aprendizaje y los procesos de lectura y escritura. Las secuencias constructivas resultaron de particular interés por su valor educativo y porque contribuyen a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el ejemplo 3 del apartado de método se incluyó un fragmento de la interacción maestro-alumnos que muestra una secuencia constructiva.

En la Tabla 8 y la Figura 6 se presentan las frecuencias de los diferentes tipos de secuencias encadenadas que se identificaron al inicio y al final del año escolar en ambos grupos. Los resultados muestran que el grupo control incrementó el número de secuencias operativas al final del ciclo escolar al pasar de 19 a 38 secuencias. Por su parte, el grupo experimental también incrementó las secuencias operativas al final del año al aumentar de 23 a 32 secuencias. Este tipo de secuencias tuvieron la frecuencia más alta en el grupo control tanto al inicio como al final del año. En contraste, el grupo experimental tuvo la frecuencia más alta de secuencias operativas al inicio del año, pero después de su participación en el PAD, las secuencias constructivas fueron las que alcanzaron la frecuencia más alta.

**Tabla 8**

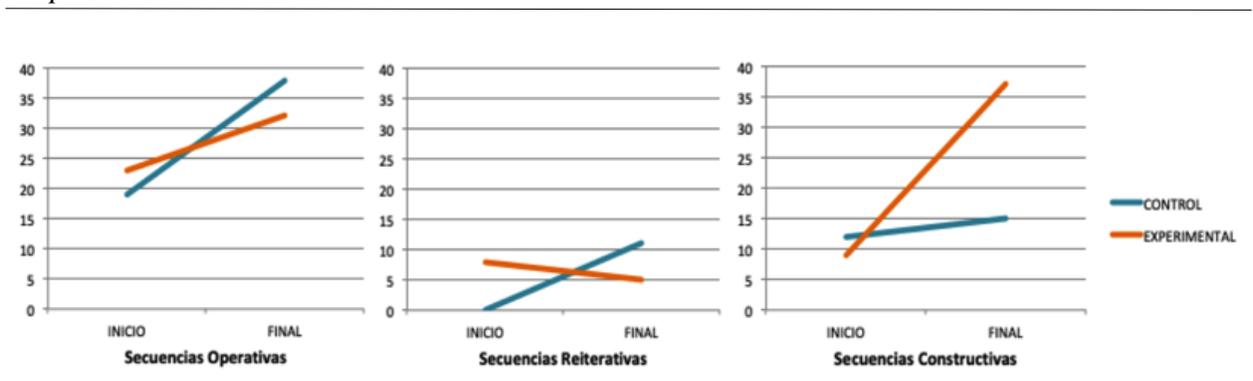
*Frecuencia de las secuencias encadenadas operativas, reiterativas y constructivas antes y después del PAD*

GRUPOS	OPERATIVAS		REITERATIVAS		CONSTRUCTIVAS	
	Inicio	Final	Inicio	Final	Inicio	Final
<b>Control</b>	19	38	0	11	12	15
<b>Experimental</b>	23	32	8	5	9	37

*Nota:* La tabla muestra las frecuencias de las secuencias encadenadas atendiendo a sus propósitos: la gestión de las actividades (operativas), la participación y la evaluación de los alumnos a través de la repetición de una pregunta (reiterativas), y la ampliación y profundización del conocimiento y del aprendizaje, así como el apoyo a los procesos de lectura y escritura (constructivas). Se presentan las frecuencias para antes (inicio) y después (final) de la aplicación del Programa de Acompañamiento en ambos grupos.

**Figura 6**

*Frecuencia de las secuencias encadenadas operativas, reiterativas y constructivas antes y después del PAD*



*Nota:* La figura muestra las frecuencias de las secuencia encadenada operativas, reiterativas y constructivas que se observaron en la primera (antes del PAD) y última lección (después del PAD) de los maestros del grupo control y del grupo experimental.

Respecto a las secuencias reiterativas, este tipo de secuencia no se observó en el grupo control al inicio del año, sin embargo, en la lección final estuvieron presentes y pasaron de cero a 11

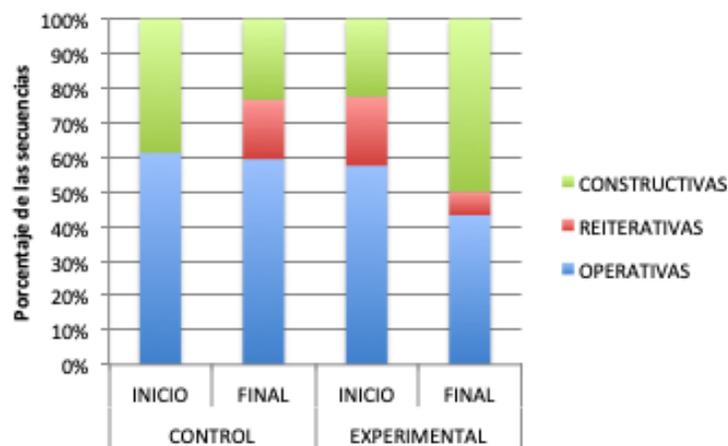
secuencias reiterativas. En el grupo experimental se observaron 8 secuencias en la lección inicial, pero disminuyeron a 5 en la lección final, un número menor que el grupo control. Este tipo de secuencias tuvieron las frecuencias más bajas en ambos grupos al inicio y al final del año.

Por último, la frecuencia de las secuencias constructivas mostró pocos cambios entre el inicio y el final del año en el grupo control, las secuencias aumentaron de 12 a 15. En contraste, el grupo experimental después de su participación en el PAD incrementó el número de secuencias constructivas de manera notable, pasó de 9 a 37 secuencias a final del año. Las secuencias constructivas tuvieron la frecuencia más alta en este grupo y la cantidad fue mayor que las que se observaron en el grupo control (15 vs. 37).

Al analizar los porcentajes que tuvieron los tres tipos de secuencias al inicio y al final del año en ambos grupos las diferencias se aprecian más claramente. En la Figura 7 se muestra gráficamente los porcentajes de las secuencias en ambos grupos. En ella se puede observar que el grupo experimental disminuyó el porcentaje de las secuencias operativas mientras el de las secuencias constructivas se incrementó y alcanzó el porcentaje más alto después de la participación de los docentes en el PAD.

### Figura 7

*Porcentaje de las secuencias operativas, reiterativas y constructivas antes y después del PAD*



*Nota:* La figura muestra los porcentajes de las secuencias operativas, reiterativas y constructivas que se observaron en la primera (antes del PAD) y última lección (después del PAD) de los docentes del grupo control y experimental.

Estos resultados sugieren que las interacciones entre los maestros y alumnos del grupo experimental cambiaron su orientación al poner mayor énfasis en la construcción de conocimientos, el aprendizaje y los procesos de escritura. El predominio de las secuencias constructivas en el grupo experimental en contraste con el predominio de las secuencias operativas el grupo control, fue la diferencia más notable entre ambos grupos. En los ejemplos 4, 5 y 6 del apartado de método se incluyeron fragmentos de la interacción maestros-alumnos en los que se mostraron los tres tipos de secuencias.

Finalmente, para analizar la significancia de las diferencias que se encontraron entre los grupos control y experimental se realizaron pruebas de  $\chi^2$  (Chi cuadrado). Para el caso de las frecuencias de las secuencias IRF cerradas y encadenadas que se observaron en los docentes del grupo control se realizó una prueba de  $\chi^2$  (Chi cuadrado) a fin de verificar si existe una relación entre la fase (inicio y final) y el tipo de IRF (cerrada y encadenada). El mismo análisis se aplicó para el grupo experimental. En las Tablas 9 y 10 se muestran las frecuencias del grupo control y del grupo experimental que sirvieron de base para la prueba de  $\chi^2$  (Chi cuadrado).

**Tabla 9**

*Frecuencias de los intercambios IRF cerrados y encadenados en el grupo control*

<b>Tabla cruzada por el Tipo de IRF y la Fase del grupo CONTROL</b>				
		<b>IRF Cerrada</b>	<b>IRF Encadenada</b>	<b>Total</b>
<b>Fase</b>	<b>Inicio</b>	39	31	70
	<b>Final</b>	86	64	150
<b>Total</b>		125	95	220

*Nota:* La tabla muestra las frecuencias de IRF cerradas y encadenadas que se observaron en la primera y en última lección de los docentes del grupo control.

**Tabla 10**

*Frecuencias de los intercambios IRF cerrados y encadenados en el grupo experimental*

<b>Tabla cruzada por el Tipo de IRF y la fase del grupo EXPERIMENTAL</b>				
		<b>IRF Cerrada</b>	<b>IRF Encadenada</b>	<b>Total</b>
<b>Fase</b>	<b>Inicio</b>	57	40	97
	<b>Final</b>	55	74	129
<b>Total</b>		112	114	226

*Nota:* La tabla muestra las frecuencias de IRF cerradas y encadenadas que se observaron en la primera y en última lección de los docentes del grupo experimental.

Se encontró que en el grupo control **no hay una dependencia (relación)** entre las frecuencias de las secuencias IRF cerradas y encadenadas y la fase inicial y final de las lecciones en las cuales se identificaron las secuencias ( $\chi^2 = .051$ ,  $gl = 1$ ,  $p = .821$ ). En contraste, en el grupo experimental se encontró que **sí hay una relación** entre las frecuencias de las secuencias IRF cerradas y encadenadas y la fase inicial y final de las lecciones ( $\chi^2 = 5.761$ ,  $gl = 1$ ,  $p = .016$ ).

Por otra parte, al comparar las frecuencias de ambos grupos se encontró que en la fase inicial **no se observó una relación** entre el tipo de IRF (cerradas y encadenadas) y los grupos ( $\chi^2 = .155$ ,  $gl = 1$ ,  $p = .694$ ). Sin embargo, cuando se compararon las frecuencias de los grupos en la fase final (después del PAD) se encontró que **sí hay una relación** entre el tipo de IRF y los grupos ( $\chi^2 = 5.994$ ,  $gl = 1$ ,  $p = .014$ ). Esto sugiere que las diferencias entre el grupo control y experimental después de la aplicación del PAD fueron significativas.

En cuanto al análisis de la relación entre las frecuencias de las secuencias encadenadas (operativas, reiterativas y constructivas) y las lecciones del inicio y final del año escolar también se aplicaron pruebas de  $\chi^2$  (Chi cuadrado). De igual manera se aplicó esta prueba para analizar las diferencias entre los grupos antes y después del PAD. En las tablas 11 y 12 se muestran las frecuencias de las secuencias operativas, reiterativas y constructivas que se observaron en ambos grupos y que sirvieron de base para la prueba de  $\chi^2$  (Chi cuadrado).

**Tabla 11**

*Frecuencia de las secuencias encadenadas operativas, reiterativas y constructivas que se observaron en el grupo control antes y después del PAD*

<b>Tabla cruzada por el tipo de IRF encadenada y la Fase del grupo CONTROL</b>					
		<b>Tipo de IRF Encadenada</b>			
		<b>Operativas</b>	<b>Reiterativas</b>	<b>Constructivas</b>	<b>Total</b>
<b>Fase</b>	<b>Inicio</b>	19	0	12	31
	<b>Final</b>	38	11	15	64
<b>Total</b>		57	11	27	95

*Nota:* La tabla muestra las frecuencias de IRF encadenadas operativas, reiterativas y constructivas que se observaron en la primera y en última lección de los docentes del grupo control.

**Tabla 12**

*Frecuencia de las secuencias encadenadas operativas, reiterativas y constructivas que se observaron en el grupo experimental antes y después del PAD*

<b>Tabla cruzada por el tipo de IRF encadenada y la Fase del grupo EXPERIMENTAL</b>					
		<b>Tipo de IRF Encadenada</b>			
		<b>Operativas</b>	<b>Reiterativas</b>	<b>Constructivas</b>	<b>Total</b>
<b>Fase</b>	<b>Inicio</b>	23	8	9	40
	<b>Final</b>	32	5	37	74
<b>Total</b>		55	13	46	114

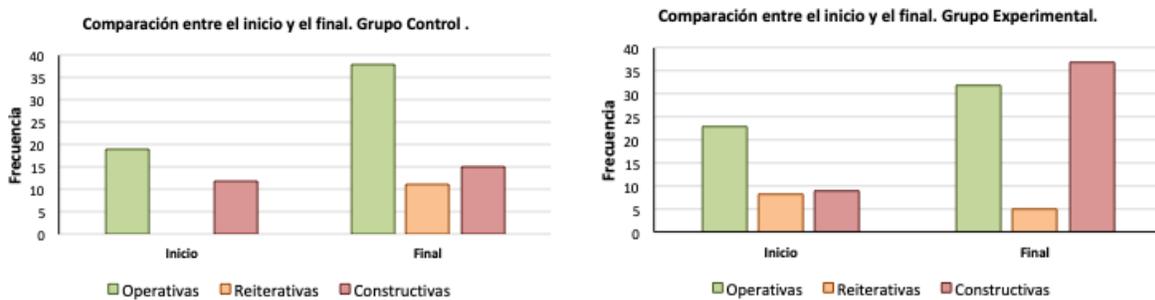
*Nota:* La tabla muestra las frecuencias de IRF encadenadas operativas, reiterativas y constructivas que se observaron en la primera y en última lección de los docentes del grupo experimental.

Analizando las frecuencias del grupo control se encontró que **hay una relación** entre las frecuencias del tipo de secuencias encadenadas y la fase inicial y final ( $\chi^2 = 7.055$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .029$ ). En la Figura 8 se puede observar que en el grupo control la diferencia entre la fase inicial y final se debe principalmente al incremento de las secuencias operativas y a la presencia de las secuencias reiterativas. En el caso del grupo experimental también se observó que **hay una relación** entre el tipo de secuencias encadenadas y la fase inicial y final ( $\chi^2 = 9.954$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .007$ ). En la Figura 8 también se aprecia que en este grupo la diferencia entre la fase inicial y final se debe principalmente al incremento notable de las secuencias constructivas.

Por último, se hicieron comparaciones entre las frecuencias de ambos grupos tanto al inicio como al final del año escolar. En cuanto al inicio, se encontró que si **hay una relación** entre las frecuencias de las secuencias encadenadas y los grupos ( $x^2 = 7.74$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .020$ ). Estas diferencias pueden explicarse por el mayor número de secuencias operativas y la presencia de las

**Figura 8**

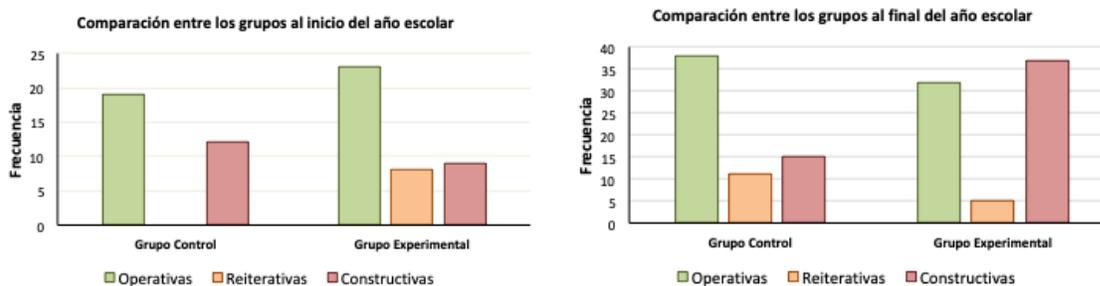
*Comparación entre la fase inicial y final en los grupos control y experimental*



*Nota:* La figura muestra las gráficas en las que se compararon las frecuencias de las secuencias operativas, reiterativas y constructivas en la lección inicial (antes del PAD) y final del año escolar (después del PAD) para ambos grupos.

**Figura 9**

*Comparación entre los grupos control y experimental en la fase inicial y final*



*Nota:* La muestra las gráficas en las que se compararon las frecuencias de las secuencias operativas, reiterativas y constructivas que se observaron en los docentes de ambos grupos tanto al inicio (antes del PAD) como al final del año escolar (después del PAD).

secuencias reiterativas en el grupo experimental, mientras que en el grupo control estas secuencias no estuvieron presentes. En la fase final también se observó que **hay una relación** entre el tipo de secuencias encadenadas y los grupos ( $x^2 = 11.407$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .003$ ). Las diferencias entre los grupos al final del año pueden explicarse por el predominio de diferentes tipos de secuencias: las operativas en el grupo control y las constructivas en el grupo experimental. En la Figura 9 se pueden apreciar estas diferencias.

Los resultados de las pruebas  $x^2$  (Chi cuadrado) mostraron que ambos grupos presentaron cambios en cuanto al tipo de secuencias que se identificaron en sus interacciones. En el caso del grupo control el cambio se orientó a incrementar sus secuencias operativas cuyo propósito es la

gestión de las actividades. En contraste, el grupo experimental el cambio se orientó a incrementar sus secuencias constructivas cuyo propósito fue la ampliación y profundización del aprendizaje.

A partir de los resultados que se presentaron es posible afirmar que la secuencialidad temática (continuidad del diálogo) y el predominio de las secuencias constructivas fueron las diferencias más notorias entre los maestros que participaron en el PAD y aquellos que no lo hicieron. Esto se confirma en el caso de la secuencialidad temática (IRF cerradas vs. encadenadas) por la prueba de  $\chi^2$  (Chi cuadrado) que se aplicó para analizar la significancia entre el antes y el después del PAD en cada grupo, así como la significancia de las diferencias entre ambos grupos al finalizar el año.

### **Calidad dialógica de las interacciones comunicativas**

En esta sección se reportan las características dialógicas que se identificaron en las interacciones maestro-alumnos en diferentes contextos utilizando para ello la versión compacta de SEDA-2019 (ver el Apéndice C). En la primera parte de esta sección se examinan los actos comunicativos dialógicos que se identificaron en las lecciones del inicio y del final del año y se analiza la significancia de las diferencias en cada grupo y entre los grupos. En la segunda parte, se estudian los actos comunicativos dialógicos que se observaron en los movimientos de seguimiento (F/I) de los docentes en las secuencias encadenadas constructivas cuyo propósito es ampliar y profundizar el aprendizaje y los procesos de escritura (de ahí el interés por estas secuencias). Finalmente, la sección se concluye con el análisis de las características dialógicas que se identificaron en tres actividades clave del proceso de enseñanza-aprendizaje: la recuperación de conocimientos, el seguimiento y valoración de los trabajos de los alumnos y la reflexión sobre el aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, estas actividades se seleccionaron porque estuvieron presentes a lo largo del ciclo escolar en las lecciones de ambos grupos, y el interés en conocer si los actos comunicativos dialógicos de maestro y alumnos varían según el tipo de actividad en las que participan.

#### ***Las lecciones y sus características dialógicas***

Con el propósito de identificar cuales son las características dialógicas que presentaron las interacciones entre maestros y alumnos, se analizaron las lecciones de cuatro maestros con sus alumnos, dos del grupo control y dos del grupo experimental que se seleccionaron al azar. La Tabla 13 muestra las frecuencias de los actos comunicativos dialógicos que se identificaron en las lecciones de los docentes y sus alumnos al inicio y al final del año en cada grupo. Además, en la Tabla 14 se muestran los actos comunicativos dialógicos que emplearon los alumnos en las interacciones con sus maestros.

En la tabla 13 se aprecia que tanto el grupo control como el experimental incrementaron la cantidad de actos comunicativos dialógicos que emplearon en las lecciones al finalizar el ciclo escolar. En el caso del grupo control pasaron de 198 actos al inicio a 497 actos al final del año. El grupo experimental pasó de 313 actos al inicio a 736 al final. Sin embargo, aunque ambos tienen un incremento, cuando se analiza el tipo de actos que emplearon los docentes se encontraron diferencias cualitativas entre los grupos.

**Tabla 13**

*Frecuencia de los actos comunicativos dialógicos que se observaron entre los docentes y sus alumnos en la lecciones del inicio y el final del año escolar*

<b>ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS</b>			<b>CONTROL</b>		<b>EXPERIMENTAL</b>	
<b>CLUSTER</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>ACTO COMUNICATIVO</b>	<b>Inicio</b>	<b>Final</b>	<b>Inicio</b>	<b>Final</b>
<b>1) Expresar, elaborar y razonar</b>	I-REO-O	Invitar a opinar o dar información	49	132	101	188
	I-REO-E	Invitar a elaborar	10	6	9	53
	I-REO-R	Invitar a razonar	5	9	2	24
	R	Hacer explícito el razonamiento	6	7	4	15
	E	Elaborar o clarificar	6	18	14	30
	O	Expresar una opinión/ hacer una contribución relevante	81	258	105	248
Subtotal			<b>157</b>	<b>430</b>	<b>235</b>	<b>558</b>
<b>2) Posicionarse</b>	I-P	Invitar a tomar un posicionamiento	0	0	0	1
	PA	Expresar acuerdo	0	0	0	2
	PD	Expresar desacuerdo	0	0	0	6
Subtotal			<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>
<b>3) Coordinar y vincular</b>	I-CL	Invitar a la coordinación y vinculación de ideas	3	0	2	0
	C	Sintetizar o coordinar ideas	0	0	2	2
	L	Vincular ideas o experiencias	1	4	2	10
Subtotal			<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>12</b>
<b>4) Reflexionar</b>	I-REF	Invitar a la reflexión	0	2	7	6
	RA	Reflexionar sobre la actividad / contenido / artefactos	1	0	7	15
	RD	Reflexionar sobre el lenguaje/ diálogo / literacidad	0	1	0	1
Subtotal			<b>1</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>22</b>
<b>5) Guiar y monitorear</b>	G-SD	Promover el diálogo entre estudiantes	2	1	0	12
	G-AC	Proponer un curso de acción o actividad de indagación	12	12	19	16
	G-AP	Introducir una perspectiva autoritativa	0	0	0	0
	G-IF	Proveer retroalimentación informativa	21	39	37	76
	G-FM	Enfocar, monitorear y revisar	1	9	2	31
subtotal			<b>33</b>	<b>61</b>	<b>58</b>	<b>135</b>
<b>TOTAL</b>			<b>198</b>	<b>498</b>	<b>313</b>	<b>736</b>

*Nota:* La tabla muestra los grupos de actos comunicativos dialógicos que integran la versión compacta de SEDA (Sistema para el Análisis del Diálogo Educativo). Se muestran también los códigos con los que se identificaron, así como los actos comunicativos y las frecuencias que se observaron en ambos grupos durante las lecciones del inicio y del final del año escolar.

**Tabla 14**

*Frecuencia de los actos comunicativos dialógicos que se observaron en los alumnos durante las lecciones inicial y final*

GRUPOS	FASE	ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS							TOTAL
		I-REO-O	O	E	R	PA	PD	RA	
Control	Inicio	5	81	4	5	0	0	0	95
	Final	7	258	12	7	0	0	0	284
Experimental	Inicio	22	105	6	3	0	0	5	141
	Final	17	248	20	12	2	6	8	313

Nota: Esta tabla muestra los actos comunicativos dialógicos que emplearon los alumnos de ambos grupos durante sus interacciones con los maestros en las lecciones iniciales (antes del PAD) y finales (después del PAD).

Con el propósito de describir las características dialógicas que se observaron en las interacciones entre maestros y alumnos antes y después de la aplicación del Programa de Acompañamiento Docente en ambos grupos, a continuación, se presentan los resultados para cada uno de los cinco grupos de actos comunicativos dialógicos que se identificaron con SEDA.

#### *Cluster 1: Expresar, elaborar y razonar*

Los actos de este cluster tuvieron la frecuencia más alta tanto en las lecciones de inicio como del final en ambos grupos. Esto puede comprenderse pues están asociados al manejo de la información con la cual se construyen los conocimientos y el aprendizaje. En el grupo control los actos de este grupo se incrementaron al final del año y los actos comunicativos que tuvieron las frecuencias más altas fueron aquellos en los que se solicitaron opiniones o se pidió información (I-REO-O = 132 actos) y aquellos en los que se expresaron opiniones o se dio información (O = 258). El resto de los códigos de este cluster tuvieron frecuencias mucho menores. Esto indica que los actos relacionados con las invitaciones a elaborar, ampliar y razonar no se emplearon con frecuencia por los docentes del grupo control, ni tampoco los alumnos respondieron usando con frecuencia elaboraciones, ampliaciones o razonamientos.

En el caso del grupo experimental, también los códigos en los que se piden opiniones o información (I-REO-O=188) y en los que se dan opiniones e información (O=248) se incrementaron al finalizar el año y presentaron las frecuencias más altas. El resto de los códigos, como la solicitud de elaboraciones (I-REO-E) y de razonamientos (I-REO-R), así como las elaboraciones (E) y los razonamientos (R) tuvieron frecuencias más altas que las del grupo control. Estos resultados indican que los docentes después de su participación en el PAD incrementaron la frecuencia y variedad de sus recursos comunicativos, pues además de solicitar información y opiniones, hicieron preguntas en las que pidieron a sus alumnos elaboraciones y razonamientos en una frecuencia mayor que al inicio del ciclo escolar y mayor que la frecuencia que se observó en el grupo control.

Respecto a los alumnos, la tabla 10 nos muestra que ambos grupos incrementaron el número de actos comunicativos de sus alumnos al finalizar el año. La cantidad de actos fue semejante en ambos grupos. A pesar de la participación de los docentes en el programa de acompañamiento, los alumnos no mostraron cambios importantes que los diferenciara de los alumnos del grupo

control. En cuanto a las características dialógicas de las interacciones, se observó que el acto comunicativo que emplearon los alumnos con mayor frecuencia fue el dar sus opiniones y la información que se les solicitó (O) y con ello, contribuyeron al diálogo en el aula. Del total de códigos empleados por los alumnos, este código alcanzó un porcentaje de entre el 74 y 90 por ciento. Se observó también que en algunas ocasiones los alumnos hicieron preguntas para solicitar información (IREO-O) y respondieron con elaboraciones (E) y razonamientos (R). Lamentablemente, estos actos no son frecuentes en el aula y su uso requiere que los alumnos aprendan a dar respuestas más sofisticadas como el desarrollar una idea o dar argumentos y no solo repetir la información.

### *Cluster 2: Posicionarse*

Los actos comunicativos del cluster 2, en el que se incluyen las invitaciones a tomar postura (I-P) y los actos en los que se manifiesta acuerdo (PA) o desacuerdo (PD), no se observaron en las lecciones de inicio y final del grupo control. Este tipo de actos aparecen generalmente cuando se favorece el intercambio de puntos de vista, la discusión, los debates y la solución colectiva de problemas. En las lecciones de inicio del grupo experimental tampoco se observaron actos comunicativos de este cluster. Sin embargo, al final del año se identificaron algunos códigos del cluster de “posicionarse”, aunque la frecuencia fue muy baja como se observa en la tabla 10. Se identificó: la solicitud del docente para tomar postura (1 acto) y la respuesta de los alumnos mostrando su acuerdo (PA=2) y su desacuerdo (PD=6). Estos datos sugieren que en el aula pocas veces se promueve el intercambio de ideas, se contrastan diferentes puntos de vista o se invita a tomar una postura respecto a ellas. Estos aspectos son claves en las discusiones, los debates y el desarrollo de la argumentación.

### *Cluster 3: Coordinar y vincular*

En el grupo control la frecuencia de los actos comunicativos dialógicos de este cluster fue muy baja (4 en total) tanto al inicio como al final del año escolar. El grupo experimental, aunque con frecuencias bajas, incrementó la cantidad de estos actos al finalizar el año (de 6 a 12). En particular se identificaron actos a través de los cuales se establecen vínculos con conocimientos previos (L = 10). Estos actos permiten relacionar las ideas o la información con otras experiencias y conocimientos dentro o fuera del aula lo que hace más significativo el aprendizaje de los alumnos. Esto podría explicar el hecho de que los actos comunicativos de este grupo fueron empleados únicamente por los maestros. La frecuencias bajas de los actos de este grupo sugiere la dificultad de los docentes para establecer relaciones entre lo que enseñan y las experiencias e intereses de los alumnos, esto les dificulta encontrar sentido a los conocimientos que ven en clase y favorece la memorización y la repetición.

### *Cluster 4: Reflexionar*

Los actos comunicativos asociados a la reflexión también presentaron frecuencias muy bajas en el grupo control tanto al inicio como al final del año. En contraste, el grupo experimental aumentó su frecuencia al finalizar el año escolar (de 14 a 22 actos). En particular, el acto a través del cual se reflexiona sobre los propósitos o sobre la actividad que se lleva a cabo (RA) incrementó su número al pasar de 7 a 15. Es importante señalar que, de los 15 actos, 8 fueron empleados por los alumnos (ver tabla 10). A pesar de que la frecuencia de estos actos fue baja, el

que los maestros y alumnos del grupo experimental empezaran a emplear estos actos indica que hay un intento por promover los procesos de reflexión en el aula. Tanto la reflexión como la coordinación y vinculación de las ideas contribuyen a que los alumnos le encuentren sentido e interés a lo que aprenden en el aula. Desafortunadamente, las frecuencias bajas de estos actos comunicativos indican que no son recursos que se usen con frecuencia en el aula.

#### Cluster 5: *Guiar y monitorear*

Los actos comunicativos del cluster de “guiar y monitorear” incrementaron su cantidad en las lecciones del final del ciclo escolar tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Sin embargo, la cantidad de actos que se identificaron en el grupo experimental fue mayor que la que se observó en el grupo control (61 vs. 135). Para el grupo control los códigos más frecuentes al final del año fueron aquellos en los que se propone una acción (G-AC = 12 actos) y en los que se da información relevante para guiar el desempeño de los alumnos (G-IF = 39 actos). Los códigos restantes de este grupo tuvieron frecuencias bajas. Para el grupo experimental los códigos con las frecuencias más altas también fueron aquellos en los que se da información relevante para guiar el desempeño de los alumnos (G-IF = 76 actos) y en los que se propone una acción (G-AC = 16 actos). Además, se encontró que el acto con el que se orienta la atención de los alumnos sobre aspectos relevantes del tema (G-FM = 31 actos) y el acto con el que se promueve el diálogo entre los estudiantes (G-SD = 12 actos) tuvieron frecuencias más altas que las del grupo control. Los actos comunicativos de este cluster se emplearon únicamente por los maestros lo que puede explicarse por la función que tienen para apoyar el aprendizaje. Estos datos muestran que los docentes del grupo experimental utilizaron recursos comunicativos más variados para guiar y monitorear el aprendizaje de sus alumnos, entre los que se incluyen el fomentar el diálogo entre los estudiantes y orientar su atención sobre aspectos importantes para la temática que abordan.

Finalmente, los resultados que se presentaron en esta sección sobre la calidad dialógica de las interacciones entre maestros y alumnos durante las lecciones, mostraron que el grupo experimental después de participar en el PAD incrementó la cantidad y la variedad de los actos comunicativos dialógicos que emplearon.

Con la finalidad de analizar la significancia de estas diferencias se aplicaron pruebas de  $\chi^2$  (Chi cuadrado). En las tablas 15 y 16 se presentan las frecuencias de los actos comunicativos que tuvieron cada uno de los grupos al inicio y al final del año y que sirvieron de base para la aplicación de las pruebas de significancia.

En este análisis no se incluyeron los actos comunicativos I-REO-O y O ya que son los actos comunicativos básicos para todo diálogo en el aula (preguntas y respuestas), como lo muestran sus frecuencias (ver tabla 13). Sin embargo, si bien son indispensables, por sí mismos no son suficientes para que el diálogo educativo sea productivo. Este tipo de diálogo requiere de actos más sofisticados como las elaboraciones, los razonamientos, las reflexiones, la coordinación (síntesis) y vinculación de ideas o experiencias y de diversas formas de guiar y apoyar el aprendizaje.

Al realizar la prueba de  $\chi^2$  (Chi cuadrado) con las frecuencias del grupo control, se observó que **hay una relación o dependencia** entre los códigos de SEDA (actos comunicativos) y las fases inicial y final del ciclo escolar ( $\chi^2 = 21.155$ ,  $gl = 12$ ,  $p = .048$ ). Esta relación estuvo muy cerca de

los límites de significancia ( $p = .05$ ). Las diferencias entre las frecuencias inicial y final en el grupo control podrían deberse al incremento de algunos actos como la elaboración (E), el proponer cursos de acción (G-AC) y, sobre todo, el dar retroalimentación informativa para mejorar el desempeño (G-IF). En el caso del grupo experimental también se encontró que **hay una relación** entre las frecuencias de los actos comunicativos (SEDA) y las fases de inicio y final del año ( $\chi^2 = 54.221$ ,  $gl = 16$ ,  $p = .000$ ). En este grupo se observaron incrementos en las frecuencias de varios actos como se aprecia en la tabla 16.

**Tabla 15**

*Frecuencias de los actos comunicativos dialógicos al inicio y al final del año escolar en el grupo control*

<b>ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS</b>			
<b>Tabla cruzada. Códigos de SEDA en cada Fase del grupo CONTROL</b>			
Código de SEDA	Fase		Total
	Inicio	Final	
I-REO-E	10	6	16
I-REO-R	5	9	14
E	6	18	24
R	6	7	13
I-CL	3	0	3
L	1	4	5
I-R	0	2	2
RA	1	0	1
RD	0	1	1
G-SD	2	1	3
G-AC	12	12	24
G-IF	21	39	60
G-FM	1	9	10
Total	68	108	176

*Nota:* En esta tabla se presentan frecuencias de los actos comunicativos dialógicos que identificaron en las interacciones entre maestros y alumnos del grupo control durante las lecciones del inicio y del final del ciclo escolar.

**Tabla 16**

*Frecuencias de los actos comunicativos dialógicos al inicio y al final del año escolar en el grupo experimental*

<b>ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS</b>			
<b>Tabla cruzada. Códigos de SEDA en cada Fase del grupo EXPERIMENTAL</b>			
Código de SEDA	Fase		Total
	Inicio	Final	
I-REO-E	9	53	62
I-REO-R	2	24	26
E	14	30	44

R	4	15	19
I-P	0	1	1
PA	0	2	2
PD	0	6	6
I-CL	2	0	2
C	2	2	4
L	2	10	12
I-R	7	6	13
RA	7	15	22
RD	0	1	1
G-SD	0	12	12
G-AC	19	16	35
G-IF	37	76	113
G-FM	2	31	33
Total	107	300	407

*Nota:* En esta tabla se presentan frecuencias de los actos comunicativos dialógicos que identificaron en las interacciones entre maestros y alumnos del grupo experimental durante las lecciones del inicio y del final del ciclo escolar.

Al realizar la prueba de  $\chi^2$  (Chi cuadrado) para analizar la significancia de las diferencias entre los grupos tanto al inicio como al final del año (antes y después del PAD), se encontró que **no hay una relación** o dependencia entre las frecuencias de los actos comunicativos (SEDA) y los grupos ( $\chi^2 = 19.580$ ,  $gl = 12$ ,  $p = .075$ ). En contraste, en la fase final se observó que **sí hay una relación** entre los códigos de SEDA (actos comunicativos) y los grupos ( $\chi^2 = 31.173$ ,  $gl = 15$ ,  $p = .008$ ). Esto indica que las diferencias entre los grupos al inicio del año no fueron significativas, en tanto al finalizar, esto es, después de su participación en el PAD, las diferencias entre los grupos sí fueron significativas.

Los resultados que se describieron pusieron de manifiesto que después de su participación en el Programa de Acompañamiento Docente, los maestros del grupo experimental incrementaron la cantidad y variedad de sus recursos comunicativos respecto a los que se observaron en el grupo control. La significancia de estos resultados se confirmó al aplicarse las pruebas de  $\chi^2$  (Chi cuadrado).

A continuación, se muestra un fragmento de la interacción entre una maestra del grupo experimental y sus alumnos en el que se identificaron los actos comunicativos dialógicos que emplearon los participantes. Este fragmento busca ilustrar como a través de los actos comunicativos dialógicos, el docente promueve la reflexión de sus alumnos sobre los propósitos de aprendizaje que tiene el proyecto que van a trabajar, y explora el concepto que tienen sobre el producto final que van a elaborar (un álbum de recuerdos).

## Ejemplo 8

Actos comunicativos dialógicos que se identificaron en la interacción entre una maestra y sus alumnos: Propósitos del proyecto

**Situación comunicativa:** La profesora inicia la clase explicando al grupo que continuarán trabajando en el último proyecto de la asignatura de español. Este consiste en "Elaborar un álbum de recuerdos de la primaria". Después proyecta un audiovisual para recordarles cual es el propósito del proyecto. Le pide a un voluntario leer el texto y luego, a través de preguntas, explora el significado que le dan los alumnos a las palabras clave que se incluyen en el propósito, así como el concepto que tienen de álbum.

Turno	Agentes	Discurso	IRF	ACTOS (SEDA)
1	Maestra	Ya / ¿listos? // (enciende el proyector con el título del proyecto) Bueno a ver, vamos a continuar con la elaboración del álbum de recuerdos de la primaria / Recuerden que éste es el último proyecto del bloque 5 y con esto terminamos lo que es los contenidos de la asignatura de español ¿sí? // Bueno / este es el último proyecto del bloque 5 / Vamos a recordar lo que es el propósito / ¿Alguien lo quiere leer? //	I	<b>G-AC, L</b>
2	Varios alumnos	(Varios alumnos levantan la mano) Yo, yo, yo maestra	R	<i>U*</i>
3	Maestra	A ver, empezamos con Vicente / Fuerte por favor / Los demás guardan silencio //	F/I	<i>U</i>
4	Vicente	¿Ya?	R	<i>U</i>
5	Maestra	Sí, lee por favor /	F/I	<i>U</i>
6	Vicente	(Lee en voz alta la diapositiva) "El propósito de esta práctica social de lenguaje es que aprendas a jerarquizar información para elaborar un álbum donde recuperaras los eventos de la primaria que para ti son los más importantes"	R	<i>U</i>
7	Maestra	Bueno / nos dice que el propósito es (lee en su tableta) que aprendas a jerarquizar / ¿Qué es para ustedes jerarquizar, ¿qué entienden por jerarquizar? // Para ustedes cuando les menciona la palabra jerarquizar ¿qué creen que se va a hacer? (señala la palabra en el texto proyectado) //	F/I	<b>RA, I-REO-E</b>
8	Alumnos	Ordenar	R	<b>O</b>
9	Maestra	Ordenar / ¿Qué más? / (Busca manos alzadas) ¿qué voy a ordenar? //	F/I	<b>I-REO-E</b>
10	Alumna	(muy bajo) la información	R	<b>O</b>
11	Maestra	La información / ¿cuál información?	F/I	<b>I-REO-E</b>
12	Alumna	(la misma alumna completa) Para elaborar el álbum	R	<b>E</b>

13	Maestra	Del álbum, muy bien / Pero ¿qué es un álbum? / Para ustedes ¿qué es un álbum? // ( <i>se dirige a todo el grupo</i> )	F/I	<b>I-REO-O</b>
14	Juan Pablo	Una colección de música, videos, fotos	R	<b>O</b>
15	Vicente	Como donde puedes poner música, o diferentes rocas / Una colección / puedes poner colecciones	R	<b>O</b>
16	Maestra	Ah una colección / ¿De qué? /	F/I	<b>I-REO-E</b>
17	Alumno	[De álbumes]	R	<b>O</b>
18	Alumno	[De fotos]	R	<b>O</b>
19	Alumno	[De trabajos]	R	<b>O</b>
20	Alumno	[De recuerdos]	R	<b>O</b>
21	Maestra	( <i>Las participaciones se empiezan a acumular al punto que no se entiende lo que dicen, la maestra les pide que esperen</i> ) Escuchen / escuchen / A ver / escuchen la definición de Eduardo //	F/I	<b>G-SD</b>
22	Eduardo	( <i>lee la definición que tiene en su celular</i> ) Dice: "libro o cuaderno con las hojas en blanco, para dibujar, escribir poesías, etcétera / o seleccionar sellos, autógrafos, fotografías y cosas semejantes"	R	<b>O</b>
23	Maestra	Muy bien / ¿Ya escucharon la definición que trajo Eduardo? //	F/I	<b>G-SD</b>
24	Varios alumnos	No. ( <i>Varios compañeros responden que no</i> )	R	<i>U</i>
25	Maestra	Dice que es un libro ( <i>se interrumpe</i> ) / Ahora tú defínelo con tus propias palabras / ¿Qué entiendes como álbum? // ( <i>le dice al alumno que leyó su definición</i> )	F/I	<b>I-REO-E</b>
26	Eduardo	Eh / Es un libro que está, pero no tiene nada de importante, solamente que esta en blanco y pueden poner monedas de colección, fotos mmm, imágenes, y cosas	R	<b>E</b>
27	Maestra	Muy bien	F	<i>U</i>

\* *U* = No codificado como un acto dialógico

### ***Las secuencias constructivas y sus características dialógicas***

Por la importancia de las secuencias constructivas para el proceso de aprendizaje, éstas se analizaron con mayor detalle. En particular, se estudiaron las características dialógicas de los movimientos de seguimiento (F/I) que emplearon los docentes al interactuar con sus alumnos. Se analizaron las secuencias constructivas que se identificaron en las lecciones inicial y final de cuatro docentes con sus alumnos, dos del grupo control y dos del grupo experimental que se seleccionaron al azar. En la Tabla 17 se presentan las frecuencias de los actos comunicativos dialógicos que se asociaron a los movimientos de seguimiento en las secuencias constructivas de

**Tabla 17**

*Frecuencia de los actos comunicativos dialógicos asociados a los movimientos de seguimiento de los docentes en las secuencias constructivas antes y después del PAD*

<b>ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS EN LAS SECUENCIAS CONSTRUCTIVAS MOVIMIENTOS DE SEGUIMIENTO DE LOS DOCENTES</b>			<b>CONTROL</b>		<b>EXPERIMENTAL</b>	
<b>CLUSTER</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>ACTO COMUNICATIVO</b>	<b>Inicio</b>	<b>Final</b>	<b>Inicio</b>	<b>Final</b>
<b>1) Expresar, elaborar y razonar</b>	I-REO -O	Invitar a opinar	14	27	19	109
	I-REO-E	Invitar a elaborar	7	1	4	35
	I-REO-R	Invitar a razonar	4	4	2	20
	R	Hacer explícito el razonamiento	0	0	0	1
	E	Elaborar o clarificar	0	0	0	5
	O	Expresar una opinión/ hacer una contribución relevante	0	0	0	0
Subtotal			<b>25</b>	<b>32</b>	<b>25</b>	<b>170</b>
<b>2) Posicionarse</b>	I-P	Invitar a tomar un posicionamiento	0	0	0	0
	PA	Expresar acuerdo	0	0	0	0
	PD	Expresar desacuerdo	0	0	0	0
Subtotal			<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>3) Coordinar y vincular</b>	I-CL	Invitar a la coordinación y vinculación de ideas	1	0	1	0
	C	Sintetizar o coordinar ideas	0	0	0	1
	L	Vincular ideas o experiencias	0	0	1	2
Subtotal			<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>4) Reflexionar</b>	I-R	Invitar a la reflexión	0	0	1	4
	RA	Reflexionar sobre la actividad / contenido / artefactos	0	0	1	2
	RD	Reflexionar sobre el lenguaje/ diálogo / literacidad	0	0	0	1
Subtotal			<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>5) Guiar y Monitorear</b>	G-SD	Promover el diálogo entre estudiantes	1	0	0	4
	G-AC	Proponer un curso de acción o actividad de indagación	0	0	0	1
	G-AP	Introducir una perspectiva autoritativa	0	0	0	0
	G-IF	Proveer retroalimentación informativa	2	1	6	31
	G-FM	Enfocar, monitorear y revisar	0	1	0	13
Subtotal			<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>49</b>
<b>TOTAL</b>			<b>29</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>229</b>

*Nota:* La tabla muestra los grupos de actos comunicativos dialógicos de SEDA (Sistema para el Análisis del Diálogo Educativo). Se muestran también los códigos con los que se identificaron, así como los actos comunicativos y las frecuencias que se asociaron a los movimientos de seguimiento en los docentes de ambos grupos en las lecciones del inicio y del final del año.

los dos docentes de cada grupo. Al igual que en las lecciones, se encontró que en las secuencias constructivas de ambos grupos predominaron los actos comunicativos de los clusters “expresar, elaborar y razonar” (cluster 1) y “guiar y monitorear” (cluster 5). Esto muestra la importancia de estos actos en el proceso educativo, en especial en las interacciones orientadas a ampliar y profundizar el aprendizaje. Asimismo, de la misma manera que en las lecciones, resaltaron las diferencias entre ambos grupos. Mientras los docentes del grupo control no tuvieron cambios importantes en la frecuencias de los actos comunicativos dialógicos que utilizaron para dar seguimiento a las respuestas de sus alumnos (pasaron de 29 a 34 al finalizar el año), los docentes del grupo experimental aumentaron de manera notable los actos comunicativos dialógicos al finalizar el ciclo escolar (pasaron de 35 al inicio a 229). Esto se explica por la mayor cantidad de secuencias constructivas que se observaron en el grupo experimental después de su participación en el PAD.

Se encontró que los intercambios comunicativos entre maestros y alumnos del grupo experimental mostraron diferencias no solo cuantitativas sino también cualitativas. Los docentes del grupo experimental incrementaron la frecuencia de los actos relacionados con las invitaciones no sólo a opinar (I-REO-O), sino también a elaborar y razonar las ideas (I-REO-E y I-REO-R), invitaciones que tienen particular relevancia para impulsar la construcción de conocimientos y el aprendizaje. También incrementaron la frecuencia los actos dialógicos de “guiar y monitorear” del cluster 5 (pasaron de 6 a 49 actos). En particular aumentaron los actos en los que se da información relevante para guiar el desempeño de los alumnos (G-IF = 31) y los actos con los que se orienta su atención hacia aspectos relevantes del tema (G-FM = 13). Estos actos tuvieron las frecuencias más altas y contrastan con las frecuencias bajas que tuvo el grupo control (pasaron de 3 a 2 actos al final del año).

Los actos comunicativos de los grupos “posicionarse” (cluster 2) y “coordinar y vincular” (cluster 3), no parecieron ser un recurso importante para los movimientos de seguimiento de los docentes de ambos grupos, de la misma manera que estos actos no se observaron en las lecciones. La discusión de diferentes puntos de vista y la toma de postura que generalmente requiere de argumentaciones, no estuvieron presentes en el proceso de construcción de conocimientos. De igual forma, la síntesis o coordinación de ideas y la vinculación de los conocimientos con las experiencias o saberes de los alumnos tuvieron frecuencias mínimas en ambos grupos. La ausencia de estos actos muestra las dificultades de los docentes para darle sentido y solidez al aprendizaje de sus alumnos.

Finalmente, en el grupo control no se identificó ningún acto comunicativo dialógico del cluster de “reflexionar” (cluster 4) y en los docentes del grupo experimental sólo se observaron algunos actos al final del año (7 en total). Si bien esto sugiere un intento incipiente por favorecer la reflexión de los alumnos, su baja frecuencia indica que estos procesos requieren de mayor tiempo para convertirse en una práctica frecuente en el aula.

El análisis de las características dialógicas de los movimientos de seguimiento en las secuencias constructivas mostró que los actos comunicativos de los clusters de “expresar, elaborar y razonar” y de “guiar y monitorear” fueron los que tuvieron las frecuencias más altas en ambos grupos. Sin embargo, fueron los docentes del grupo experimental quienes al final del año incrementaron notablemente la cantidad de los actos comunicativos dialógicos que emplearon, así como la variedad de los recursos comunicativos que utilizaron para dar seguimiento a las

respuestas de sus alumnos (tabla 17). La participación en el programa de acompañamiento docente incrementó los recursos comunicativos de los maestros para apoyar el aprendizaje de sus alumnos.

### *Tres actividades clave que apoyan el aprendizaje y sus características dialógicas*

Con el propósito de ampliar la descripción sobre las características dialógicas de las interacciones entre maestros y alumnos, así como para analizar si el tipo de actos comunicativos que emplean los participantes tienen relación con el tipo de actividad en la que se involucran, se observaron las interacciones comunicativas en tres actividades clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas actividades son: la recuperación de conocimientos, el seguimiento y valoración de los trabajos de los alumnos y la reflexión sobre lo aprendido. Para llevar a cabo este análisis, de cada uno de los 6 maestros que participaron en el estudio (tres del grupo control y 3 del experimental) se seleccionaron 6 segmentos: uno del inicio (lecciones 1-3) y otro del final (lecciones 8-10) para cada una de las tres actividades de interés. Esto resultó en un total de 36 actividades analizadas. En la tabla 18, 19 y 20, así como en las figuras 10, 11 y 12 se muestran los promedios de las frecuencias de actos comunicativos dialógicos de los diferentes clusters (SEDA) que se identificaron en cada una de las tres actividades clave de ambos grupos al inicio y al final del año escolar.

*Recuperación de Conocimientos.* La actividad de recuperación de conocimientos tuvo como propósito recordar los conceptos vistos previamente o bien explorar lo que los alumnos conocían sobre el tema de la clase. Durante esta actividad se analizaron las interacciones entre maestros y alumnos a fin de conocer sus características dialógicas. En la Tabla 18 y la Figura 10 se muestran las frecuencias promedio para cada uno de los cinco clusters de actos comunicativos dialógicos que se identificaron en las lecciones de inicio y final del ciclo escolar en ambos grupos. Como se aprecia en la tabla 18, en ambos grupos la frecuencia más alta fue para los actos del cluster de “expresar, elaborar y razonar” (E-R) como se observó en las lecciones y en las secuencias constructivas. Esto también es congruente con el propósito de la actividad en donde el manejo de la información es importante.

En el grupo control no se encontraron cambios importantes en ninguno de los clusters de actos comunicativos entre el inicio y el final del ciclo escolar. En contraste, el grupo experimental tuvo un incremento importante en la frecuencia promedio del cluster “expresar, elaborar y razonar” (E- R), promedio que fue mayor al que se observó al iniciar el año (pasó de 11.7 a 50.3) y al que presentó el grupo control en la misma fase (12 actos). Asimismo, se encontró que los actos dialógicos del resto de clusters tuvieron frecuencias promedio muy bajas en ambos grupos.

Los datos sugieren que la actividad de recuperación de conocimientos estuvo caracterizada por el predominio de los actos comunicativos dialógicos del cluster “expresar, elaborar y razonar” en el que se incluyen las peticiones para opinar o dar información y para elaborar o razonar, así como para dar opiniones o información relevante, elaborar las ideas y hacer explícitos los razonamientos. A través de estos actos los docentes recuperan la información que sus alumnos conocen sobre un tema lo que les sirve como punto de partida para continuar con el aprendizaje de nuevos conocimientos. En este tipo de actos el grupo experimental, después de su

participación en el PAD, presentó un incremento importante que también fue superior al que se observó en los docentes del grupo control.

**Tabla 18**

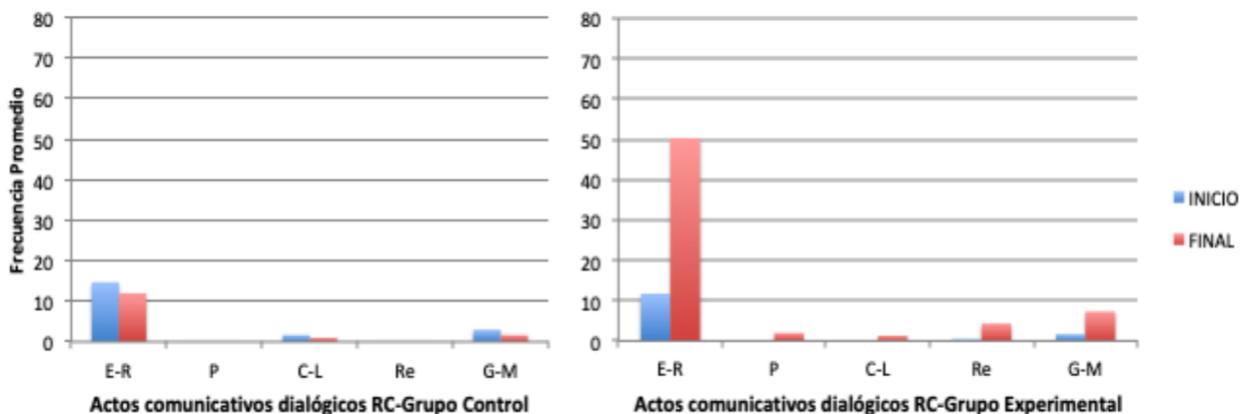
*Frecuencias promedio para cada uno de los clusters de actos comunicativos dialógicos de SEDA en la actividad de recuperación de conocimientos antes y después del PAD*

ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS EN LA ACTIVIDAD DE RECUPERACIÓN DE CONOCIMIENTOS						
FRECUENCIAS PROMEDIO						
CLUSTER	FASES	Expresar, elaborar y razonar	Posicionarse	Coordinar y vincular	Reflexionar	Guiar y monitorear
Control	Inicio	14.6	0	1.7	0	3
	Final	12.1	0	1	0	1.7
Experimental	Inicio	11.7	0	0	0.3	1.7
	Final	50.3	2	1.3	4.3	7.3

*Nota:* La tabla muestra las frecuencia promedio de los actos comunicativos dialógicos en cada uno de los grupos de SEDA. Estos actos se identificaron en la actividad de Recuperación de Conocimientos de las lecciones de inicio y final del año escolar en los docentes del grupo control y experimental.

**Figura 10**

*Frecuencias promedio para cada uno de los clusters de actos comunicativos dialógicos de SEDA en la actividad de recuperación de conocimientos antes y después del PAD*



*Nota:* La gráfica muestra las frecuencia promedio de los actos comunicativos dialógicos en cada uno de los clusters de SEDA. Estos actos se identificaron en la actividad de Recuperación de Conocimientos de las lecciones de inicio y final del año escolar en los docentes del grupo control y experimental.

*Seguimiento y valoración de los trabajos.* El seguimiento y valoración de los trabajos fue una actividad que tuvo como propósito tanto escuchar los trabajos de los alumnos como darles información y sugerencias para mejorar su desempeño. Las características dialógicas que presentaron las interacciones maestro-alumnos durante esta actividad se describen a continuación. La Tabla 19 y la Figura 11 muestran los actos comunicativos dialógicos y las frecuencias promedio que presentaron los docentes de ambos grupos al inicio y al final del año. Los datos

muestran que al final del año el grupo control incrementó la cantidad de actos comunicativos del cluster “expresar, elaborar y razonar” (de 14.7 a 27). El cluster de “guiar y monitorear” se

**Tabla 19**

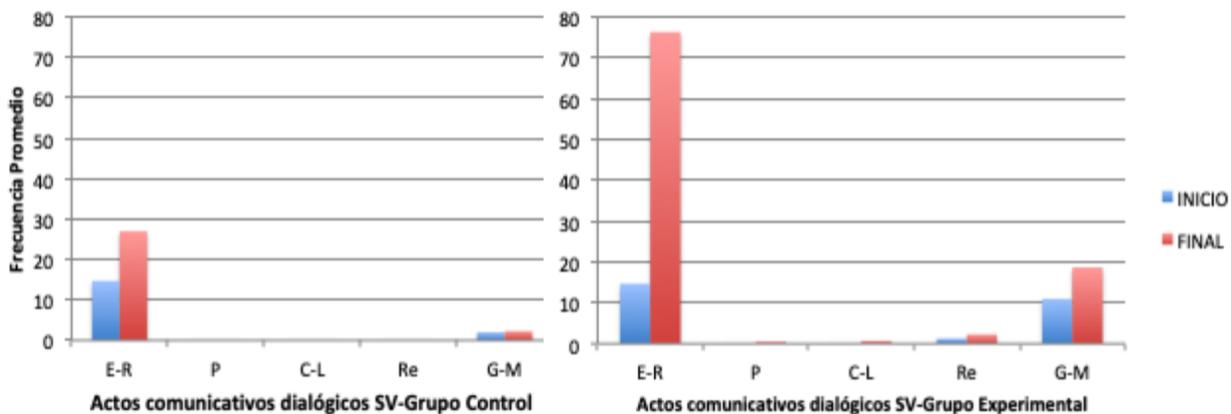
*Frecuencias promedio para cada uno de los clusters de actos comunicativos dialógicos de SEDA en la actividad de seguimiento y valoración de trabajos antes y después del PAD*

ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS EN LA ACTIVIDAD DE SEGUIMIENTO Y VALORACIÓN DE TRABAJOS						
GRUPOS	FASES	FRECUENCIAS PROMEDIO				
		Expresar, elaborar y razonar	Posicionarse	Coordinar y vincular	Reflexionar	Guiar y monitorear
Control	Inicio	14.7	0	0	0	2
	Final	27	0	0	0	2.3
Experimental	Inicio	14.7	0	0	1.3	11
	Final	76.3	0.3	0.7	2.3	18.7

*Nota:* La tabla muestra las frecuencia promedio de los actos comunicativos dialógicos en cada uno de los clusters de SEDA. Estos actos se identificaron en la actividad de Seguimiento y Valoración de los Trabajos de los alumnos en las lecciones de inicio y final del año escolar en los docentes del grupo control y experimental.

**Figura 11**

*Frecuencias promedio para cada uno de los clusters de actos comunicativos dialógicos de SEDA en la actividad de seguimiento y valoración de los trabajos antes y después del PAD*



*Nota:* La gráfica muestra las frecuencia promedio de los actos comunicativos dialógicos en cada uno de los clusters de SEDA. Estos actos se identificaron en la actividad de Seguimiento y Valoración de los Trabajos en las lecciones de inicio y final del año en los docentes del grupo control y experimental.

mantuvo con una frecuencia promedio muy baja y el resto los actos de los demás clusters no se observaron ni al inicio ni al final del año. Por otra parte, en el grupo experimental la frecuencia promedio de los actos comunicativos del cluster “expresar, elaborar y razonar” presentó un incremento notable en relación con la que mostró al iniciar el año escolar (pasó de 14.7 a 76.3). Este incremento también fue superior al que se encontró en el grupo control al finalizar el año

(27). Asimismo, el grupo experimental tuvo un incremento en la frecuencia promedio de los actos del cluster “guiar y monitorear” al final del año (de 11 a 18.7). En el resto de los clusters no se observaron diferencias entre el inicio y el final del año.

Estos datos confirman la importancia de los actos del cluster “expresar, elaborar y razonar” en las actividades educativas pues como ya se mencionó, están asociados al manejo de la información. En el caso del grupo experimental, los docentes también incrementaron los actos relacionados con la guía y monitoreo del aprendizaje lo que sugiere que tomaron en cuenta los propósitos de esta actividad. En ambos casos la frecuencia promedio de los actos de estos clusters fueron mayores a las que tuvo el grupo control al final del año. Los resultados indican que los docentes del grupo experimental, después de su participación en el PAD, incrementaron la cantidad y variedad de los actos comunicativos dialógicos que emplearon en sus interacciones y fueron sensibles a los propósitos de la actividad.

*Reflexión sobre el aprendizaje.* La actividad de reflexión sobre el aprendizaje tuvo como propósito que los alumnos hicieran explícitos los conocimientos que habían aprendido en la clase, favoreciendo con ello sus procesos metacognitivos. En la Tabla 20 y en la Figura 12 se muestran las frecuencias promedio de los actos comunicativos dialógicos que se identificaron en las interacciones durante estas actividades al inicio y al final del año escolar en ambos grupos. Como en las actividades anteriores, los actos del cluster “expresar, elaborar y razonar” tuvieron las frecuencias más altas en los grupos control y experimental tanto al inicio como al final del año, aunque sus patrones también fueron diferentes. Por un lado, se encontró que el grupo control mantuvo casi la misma frecuencia al inicio y al final del año en los actos de este cluster (23 y 24 actos) y para los clusters restantes las frecuencias promedio se mantuvieron muy bajas e incluso disminuyeron al final del año. Por otra parte, el grupo experimental en el cluster “expresar, elaborar y razonar” tuvo un incremento notable al finalizar el año (de 24.3 a 67) y su frecuencia promedio fue mayor que la del grupo control (24 vs. 67).

**Tabla 20**

*Frecuencias promedio para cada uno de los clusters de actos comunicativos dialógicos de SEDA en actividad de reflexión sobre lo aprendido antes y después del PAD*

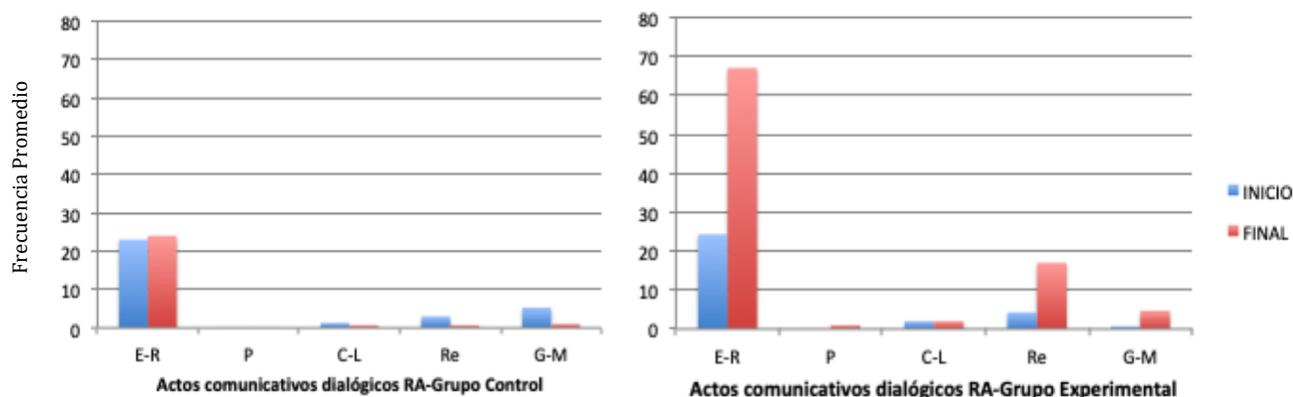
<b>ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS EN LA ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE</b>						
<b>GRUPOS</b>	<b>FASES</b>	<b>FRECUENCIAS PROMEDIO</b>				
		<b>Expresar, elaborar y razonar</b>	<b>Posicionarse</b>	<b>Coordinar y vincular</b>	<b>Reflexionar</b>	<b>Guiar y monitorear</b>
<b>Control</b>	<b>Inicio</b>	23	0	1.3	3	5.3
	<b>Final</b>	24	0	0.7	0.6	1
<b>Experimental</b>	<b>Inicio</b>	24.3	0	2	4.3	0.7
	<b>Final</b>	67	1	2	17	4.7

*Nota:* La tabla muestra las frecuencias promedio de los actos comunicativos dialógicos en cada uno de los clusters de SEDA. Estos actos se identificaron en la actividad de Seguimiento y Valoración de los Trabajos de los alumnos en las lecciones de inicio y final del año escolar en los docentes del grupo control y experimental.

También se observó que el grupo experimental incrementó los actos del cluster “reflexionar” al final del año (4.3 a 17) y este incremento fue superior al que tuvo el grupo control (0.6 vs. 17). La presencia de estos actos concuerda con los propósitos de la actividad de reflexión. Respecto al resto de los clusters, las frecuencias promedio también se mantuvieron bajas al inicio y al final del año en ambos grupos.

### Figura 12

*Frecuencias promedio para cada uno de los clusters de actos comunicativos dialógicos de SEDA en actividad de reflexión sobre el aprendizaje antes y después del PAD*



*Nota:* La gráfica muestra las frecuencia promedio de los actos comunicativos dialógicos en cada uno de los clusters de SEDA. Estos actos se identificaron en la actividad de Reflexión sobre el Aprendizaje en las lecciones de inicio y final del año en los docentes del grupo control y experimental.

Los resultados mostraron que al igual que las otras actividades, la actividad de reflexión sobre el aprendizaje tuvo un predominio de los actos comunicativos dialógicos del cluster “expresar, elaborar y razonar” el cual se asocia al manejo de la información. Asimismo, se identificaron actos del cluster “reflexionar” en el grupo experimental lo que resulta pertinente para los propósitos de la actividad.

En síntesis, los datos indican que en esta actividad el grupo experimental incrementó la cantidad y variedad de sus recursos comunicativos dialógicos que usaron en la interacción con sus alumnos después de su participación en el PAD. Este incremento fue superior al que se observó en el grupo control.

A continuación, se muestra un fragmento de las interacciones entre una maestra y sus alumnos durante la actividad de Reflexión sobre el aprendizaje. En la transcripción se identificaron los actos comunicativos dialógicos que emplearon los participantes en sus interacciones. La actividad estuvo a cargo de una maestra del grupo experimental y se llevó a cabo en la etapa posterior a la aplicación del PAD (lecciones de la 8-10).

## Ejemplo 9

Actos comunicativos dialógicos identificados en la interacción entre una maestra y sus alumnos en la actividad de Reflexión sobre el aprendizaje

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES CLAVE: REFLEXIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE (GRUPO EXPERIMENTAL - DESPUÉS DEL PAD)				
Maestra M. - 6º grado		SESIÓN 9	TEMA: Características de los poemas	
Evento Comunicativo: Hablando y escribiendo de lo que aprendieron en clase				
<p><b>SITUACIÓN COMUNICATIVA:</b> En la parte final de la sesión 9 la maestra explora lo que los alumnos aprendieron en clase. Primero, algunos alumnos pasan frente al grupo a decir lo que aprendieron y luego varios alumnos escriben en el pizarrón una palabra y explican su significado. Después de que varios alumnos comparten con el grupo lo que aprendieron, la maestra da por concluida la sesión.</p> <p>En el siguiente fragmento se muestra la interacción de la maestra con varios alumnos durante la actividad de <b>Reflexión sobre el aprendizaje</b> en la cual se identifican los actos comunicativos dialógicos que usaron los participantes para reflexionar sobre lo que aprendieron en la clase.</p>				
TURNOS	AGENTES	DISCURSO	IRF	ACTOS DE SEDA
66	Maestra	(La maestra borra el pizarrón). Para que veamos bien y ordenadamente, qué aprendieron van a pasar como la vez pasada, ¿sí? / este / me van a escribir solamente una palabra y me van a decir que significa eso, ¿sí? pasa este Liz por favor (le entrega el plumón a una alumna) //	I	G-AC
67	Liz	(Pasa al frente y toma el plumón) ¿Qué palabra? //	R	I-REO-O
68	Maestra	Lo que hayas aprendido hoy en una sola palabra / shhh (pide silencio y luego se dirige a la alumna que escribió <b>Aconsonante</b> en el pizarrón) ¿Vimos esa palabra? //	F/I	G-IF, I-REO-O
69	Vicente	Noo (le responde a la maestra)	R	U
70	Liz	(borra la palabra, se queda pensando y luego escribe con la ayuda de sus compañeros la palabra <b>consonante</b> ).	R	U
71	Maestra	Shhh ¿Qué es? /	F/I	I-REO-O
72	Liz	Es una palabra que // una letra que no es vocal	R	O
73	Maestra	¿Quién más quiere pasar? //	I	I-REO-O
74	Alumno	Yo	R	U
75	Maestra	Bueno van a ir así por filas // Una sola palabra/ Allá tienes más espacio // allá // (le señala una parte del pizarrón)	F	G-AC
76	Alumno	(escribe una la palabra a la orilla del pizarrón y después lo borra) ¿acá?	R	U
77	Maestra	Si //	F	U
78	Alumno	(escribe más al centro la palabra <b>lloro</b> separándola en sílabas)	R	U
79	Maestra	Y ¿Eso qué es? //	F/I	I-REO-O
80	Alumno	Aprendí a separar las palabras /	R	RA
81	Maestra	¿En que las separas? /	F/I	I-REO-E
82	Alumno	En sílabas /	R	O

83	Juan Pablo	En síbalas / ja ja	R	U
84	Maestra	<i>(le entrega el plumón a una alumna)</i> Juan Pablo por favor //	F	U
85	Mariana	mmm <i>(la alumna pasa al frente y mira el pizarrón)</i>	R	U
86	Maestra	¿Nada, nada, nada aprendiste hoy? //	I	<b>I-R</b>
87	Mariana	Sí pero ya se me olvidó. De la que separamos con rojo <i>(se refiere a la sinalefa)</i> //	R	<b>RA</b>
88	Maestra	¿Cómo se llama? //	F/I	<b>I-REO-O</b>
89	Mariana	Sílaba <i>(juega con el plumón)</i> //	R	<b>O</b>
90	Maestra	¿Mande? /	F	U
91	Mariana	Sílaba / <i>(repite)</i>	R	U
92	Maestra	Que otra cosa la que sea, aparte de esa // ¿Qué más aprendiste? //	F/I	<b>I-R</b>
93	Mariana	Aprendí a identificar las sílabas /	R	<b>RA</b>
94	Maestra	Ponlo, dilo fuerte, fuerte, para que tus compañeros te escuchen / nada más eso aprendiste / ¿No aprendiste otra cosa? // ¿Qué más vimos aparte de eso? //	F/I	<b>I-R</b>
95	Mariana	No sé <i>(Mueve la cabeza negando)</i> //	R	U
96	Maestra	Nada, nada aprendiste hoy / ¿Te vas con tu cabecita en blanco el día de hoy? //	F/I	<b>I-R</b>
97	Mariana	No <i>(Niega con la cabeza)</i> //	R	U
98	Maestra	¿Qué te llevas en tu cabecita el día de hoy? / ¿qué aprendiste? //	F/I	<b>I-R</b>
99	Mariana	Aprendí sobre las sílabas /	R	<b>RA</b>
100	Maestra	A ver ponlo allá / ¿sí? / nada más una palabra de lo que te llevas en tu cabecita / qué aprendiste //	F/I	<b>I-R</b>
101	Mariana	<i>(Escribe la palabra <b>sílaba</b> en el pizarrón)</i>	R	U
102	Maestra	Sílaba / ¿Qué es una sílaba? //	F/I	<b>I-REO-O</b>
103	Mariana	(...) <i>(no se escucha lo que dice)</i>	R	U
104	Juan Pablo	No se oye, más fuerte maestra /	R	U
105	Maestra	Fuerte, fuerte, no se oye nada //	F	U
106	Mariana	Es cuando se juntan una vocal y una consonante	R	<b>O</b>
107	Maestra	Aaahhh / muy bien / ¿Quién más va a participar? // hablen fuerte para que sus compañeros los escuchen //	F/I	<b>I-REO-O</b>

Al comparar las características dialógicas de las tres actividades, se encontró que en el grupo control y el experimental los actos del cluster “expresar, elaborar y razonar” tuvieron las frecuencias más altas. Sin embargo, al finalizar el año, el grupo experimental presentó los mayores incrementos. Se observó también que en el grupo experimental se identificaron actos comunicativos dialógicos que respondieron a los propósitos de las diferentes actividades y cuyas frecuencias se incrementaron después de su participación en el PAD. Así, por ejemplo, en la actividad de seguimiento y valoración de trabajos el cluster de “guiar y monitorear” incrementó su frecuencia, y en la actividad de reflexión sobre el aprendizaje, el cluster de “reflexionar” también aumento su frecuencia al finalizar el año. El incremento en la cantidad y la variedad de

los actos comunicativos dialógicos que se identificaron en las tres actividades clave fueron la diferencia más notoria entre el grupo control y el grupo experimental al finalizar el ciclo escolar.

En resumen, los datos que se presentaron mostraron diferencias importantes en los diferentes indicadores a favor del grupo de docentes y alumnos que participaron en el PAD en comparación con aquellos que no participaron. Se observó un enriquecimiento en las prácticas y los recursos que utilizaron los docentes en la conducción de los proyectos de alfabetización. También se encontraron diferencias importantes en las características de las interacciones entre maestros y alumnos. En particular, sus intercambios promovieron secuencias de diálogo más largas con sus alumnos y con mayor secuencialidad temática. Además, las secuencias se orientaron no sólo a la gestión de las actividades, sino de manera importante a la ampliación y profundización del aprendizaje (secuencias constructivas). Asimismo, se identificaron una mayor cantidad y variedad de actos comunicativos dialógicos que emplearon en sus interacciones durante las actividades en las que se involucraron (lecciones, secuencias constructivas y actividades clave). Lo anterior refleja un incremento en la calidad dialógica de los intercambios comunicativos entre maestros y alumnos del grupo experimental después de su participación en el programa de acompañamiento.

También es importante señalar que los actos comunicativos dialógicos de los clusters de “posicionarse, “coordinar y vincular” y “reflexionar” presentaron frecuencia muy bajas en la mayoría de las actividades. Esto sugiere que los recursos comunicativos de los docentes son limitados y que se requiere un trabajo de acompañamiento más prolongado que pueda contribuir a su enriquecimiento. Lo mismo sucede con los alumnos, en los que la respuesta más frecuente fue dar la información que se les solicitó. Sin embargo, recursos como la elaboración, el razonamiento, la reflexión, la argumentación, la síntesis, etc. no se observaron con frecuencias altas. En este sentido, es necesario seguir trabajando en programas que amplíen los recursos comunicativos de los maestros y de alumnos.

## **DISCUSIÓN**

El presente estudio tuvo como propósito analizar los efectos de un Programa de Acompañamiento Docente en las prácticas de alfabetización y en las interacciones comunicativas a través de las cuales se llevan a cabo dichas prácticas. En particular, se buscó analizar la secuencialidad, propósitos y calidad dialógica de las interacciones entre maestros y alumnos. Para establecer si el Programa de Acompañamiento tuvo algún efecto se compararon las prácticas y las interacciones comunicativas de los docentes de los grupos control y experimental antes y después de la aplicación del Programa.

Los resultados mostraron diferencias entre ambos grupos en las tres variables que se consideraron en el estudio y que se analizaron tomando en cuenta diferentes indicadores. Su discusión se presenta siguiendo la misma secuencia de los resultados.

### **Las prácticas de alfabetización**

Como se explicó en el apartado de método, la rúbrica que se utilizó para analizar las prácticas de alfabetización que emplearon los docentes refleja una visión sociocultural de la alfabetización y atiende a los elementos centrales de la propuesta de los Programas de Español para la Educación Primaria. En estos programas se considera que para ser alfabetizado se debe ser capaz de usar la lectura y la escritura en los contextos y prácticas sociales de la comunidad en la que se participa. Por ello propone el trabajo por proyectos con el propósito de preparar a los alumnos para desempeñarse con éxito en las diferentes prácticas sociales que involucran tanto los procesos de lectura y escritura como el conocimiento de su función comunicativa y las características de los textos. En la rúbrica estos aspectos se valoraron a través de 10 indicadores (estrategias) los cuales permitieron comparar las prácticas de alfabetización que emplearon los maestros del grupo control y experimental en las lecciones del inicio y el final del año escolar. Por otra parte, en el Programa de Acompañamiento Docente los maestros que participaron reflexionaron sobre esta visión de la alfabetización, analizaron los procesos de lectura y escritura, así como las estrategias para promoverlos, profundizaron en la función y la estructura de los textos, y aprendieron a elaborar planes de trabajo que les permitieron organizar las actividades y definir las estrategias para llevar a cabo los proyectos de alfabetización. De esta manera, a través del programa de acompañamiento se buscó enriquecer los recursos y estrategias de los docentes para promover la alfabetización de los alumnos.

Los resultados del estudio mostraron que al iniciar el ciclo escolar hubo más semejanzas que diferencias entre los docentes. Aunque con diferencias en la frecuencia, ambos grupos hicieron explícitos los propósitos y las actividades que llevaron a cabo durante sus lecciones y buscaron vincularlos con los proyectos que estaban trabajando. También utilizaron diferentes textos que sirvieron de modelos o ejemplos a los alumnos para el tipo de texto que tendrían que elaborar al finalizar el proyecto. Este indicador estuvo presente con regularidad en el grupo control como reflejo de su Programa de Lectura, mientras en el grupo experimental sólo en algunas ocasiones y se hizo frecuente al finalizar el año. Si bien se hizo uso de lecturas y de videos para ejemplificar los textos, pocas veces los docentes de ambos grupos hicieron referencia a sus características o las utilizaron para apoyar los procesos de escritura. Con frecuencia se compartieron con el grupo los trabajos de los estudiantes, se dio seguimiento y apoyo a los procesos de lectura a través de

las llamadas “preguntas de comprensión” y el uso del diccionario, y se dieron sugerencias para mejorar la escritura de sus textos. Por otra parte, en las lecciones iniciales los docentes de ambos grupos no presentaron a sus alumnos planes de trabajo que les permitieran anticipar los propósitos y las actividades que llevarían a cabo para realizar los proyectos. Los docentes siguieron la secuencia de actividades establecida en los libros de texto para la asignatura de Español. Tampoco se observó que los docentes de ambos grupos favorecieran la reflexión de sus alumnos sobre lo que aprendían de los textos. Se observó que los maestros del grupo experimental favorecieron con mayor frecuencia la participación de los alumnos en la toma de decisiones a lo largo del proyecto, en tanto los docentes del control lo hicieron rara vez.

En contraste, en las lecciones finales y después de la participación de los maestros del grupo experimental en el programa de acompañamiento, las diferencias entre los grupos fueron más marcadas. Los docentes del grupo control continuaron con las mismas prácticas que al iniciar el año. Se observó que 7 de 10 indicadores no presentaron cambios, 2 disminuyeron su frecuencia y sólo uno la incrementó: el seguimiento y apoyo a los procesos de lectura y escritura que pasó de “casi siempre” a “siempre”. Por su parte, el grupo experimental incrementó la frecuencia de 8 de los 10 indicadores y en 9 de ellos las frecuencias fueron altas (“casi siempre y siempre”), lo que sugiere que sus prácticas fueron más consistentes y variadas pues utilizaron la mayoría de las estrategias. Los docentes tuvieron una visión más integral de la alfabetización y brindaron a sus alumnos guía, apoyo y seguimiento a sus procesos de lectura y escritura, así como oportunidades para comprender la función comunicativa de los textos al anticiparles que los compartirían con diferentes audiencias.

Otro de los aspectos que mostró un cambio en las prácticas de alfabetización de los docentes del grupo experimental es la elaboración de los Planes de Trabajo. A través de ellos los alumnos pudieron conocer y anticipar las actividades que llevarían a cabo para la realización de los proyectos, al mismo tiempo que permitieron a los docentes ir más allá de los libros de texto para enriquecer y ajustar las actividades a las necesidades de sus alumnos. En estos planes de trabajo los maestros pudieron incluir actividades más significativas para los alumnos y favorecieron que la lectura y la escritura formaran parte del proyecto y no actividades aisladas y sin un propósito comunicativo. En cuanto a la lectura de textos, no solo se incrementó su frecuencia, sino también permitió que se hablara de la función, características y estructura de los textos, las que se tomaron en cuenta para elaborar esquemas, cuestionarios y formatos que ayudaron a los alumnos a organizar sus ideas y a escribir sus textos. De esta manera, se apoyó el proceso de escritura de manera más extensa: en el antes, al leer y conocer las características de los textos modelo; en el durante, al usar esquemas o formatos para guiar la escritura, y en el después, al dar seguimiento y hacer sugerencias para mejorar los textos escritos por los alumnos.

Finalmente, los docentes del grupo experimental promovieron la reflexión de los alumnos sobre lo que habían aprendido de los textos y sus características, dejando de lado el énfasis por evaluar el aprendizaje de definiciones. Esto también favoreció procesos metacognitivos al alentar a los alumnos a recordar y hacer explícitos sus conocimientos y a tomar conciencia de sus aprendizajes. Todos los cambios en las prácticas de alfabetización de los docentes del grupo experimental significaron dejar de lado las prácticas más tradicionales, directivas, memorísticas y enfocadas en actividades aisladas y desvinculadas de los proyectos, para enfocarse en ofrecer a sus alumnos oportunidades para usar la lectura y la escritura en contextos que tenían un propósito comunicativo real y semejante al de las prácticas que se tienen en la sociedad. La significancia de

las diferencias que se encontraron en la distribución de los puntajes de la rúbrica antes y después de la aplicación del programa de acompañamiento, fueron confirmadas por las pruebas no paramétricas que se aplicaron, tanto para cada grupo (Wilcoxon) como entre los grupos (U de Mann-Whitney).

Estos resultados sugieren que los maestros solo aplican algunas de las estrategias que establece el Programa de Español para promover la alfabetización de los alumnos. Por ello requieren de programas de acompañamiento que los apoyen en el conocimiento y la aplicación de estrategias a fin de enriquecer sus prácticas en el aula. De esta manera estarían en condiciones de responder mejor a las necesidades de sus alumnos y comprender y llevar a la práctica lo que se propone en los Planes y Programa de Español.

En síntesis, el cambio en las prácticas de alfabetización de los docentes del grupo experimental sugiere que el Programa de Acompañamiento contribuyó a ampliar la perspectiva y conocimientos de los docentes sobre el proceso de alfabetización entendiéndola como una práctica situada social y culturalmente, como lo resaltan Cassany y Castellà (2010); Gee (2015) y Rojas, Márquez, Hofman et al. (2016). Este conocimiento les permitió diseñar actividades más significativas para sus alumnos, utilizar los libros de texto como apoyo en lugar de únicamente seguir su secuencia, favorecer procesos de reflexión sobre los propósitos y actividades que realizaron en clase, así como sobre sus conocimientos y aprendizajes. En este sentido, el PAD contribuyó a mejorar el proceso de alfabetización en los alumnos y a lograr una mejor aplicación del enfoque y la metodología propuestos en los programas de Español (SEP, 2011a, 2011b; Muñoz, 2017).

### **Las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos**

Las prácticas de alfabetización se llevaron a cabo a través de las interacciones comunicativas entre los docentes y sus alumnos en el aula. Las características de estas interacciones en ambos grupos también presentaron semejanzas al inicio del ciclo escolar y diferencias al finalizar el año, después de la participación de los maestros del grupo experimental en el programa de acompañamiento. Como parte de este programa los maestros reflexionaron sobre la importancia de utilizar el diálogo como estrategia para dar apoyo y promover el aprendizaje y tuvieron experiencias de su aplicación en el aula. En particular, aplicaron estrategias para favorecer la participación y dar continuidad al diálogo con sus alumnos, dando seguimiento a sus respuestas teniendo como propósito el ampliar y profundizar sus conocimientos. Después de participar en el programa de acompañamiento, se observaron cambios en los patrones de interacción comunicativa de docentes y alumnos. Si bien en ambos grupos se duplicaron el número de sus intercambios (secuencias IRF) al final del año, la manera en que se organizaron estos intercambios presentó diferencias. Mientras en el grupo control la proporción entre las *secuencias cerradas* (un solo intercambio IRF) y las *secuencias encadenadas* (dos o más intercambios IRF) no mostró cambios importantes al finalizar el ciclo escolar, en el grupo experimental la proporción de las *secuencias cerradas* disminuyó, al mismo tiempo que aumentó el porcentaje de las *secuencias encadenadas*. Asimismo, al finalizar el año, el porcentaje de secuencias encadenadas largas fue mayor en el grupo experimental que en el grupo control. Estos patrones reflejan un cambio importante en la dinámica conversacional entre maestros y alumnos del grupo experimental después de su participación en el PAD. En tanto el grupo control mantuvo el énfasis

en las secuencias cerradas de pregunta-respuesta-evaluación local, los docentes del grupo experimental dejaron de lado estas secuencias cerradas para dar seguimiento y continuidad al diálogo con los alumnos. Así, a través del tercer movimiento (F/I), los docentes extendieron los intercambios y formaron cadenas con mayor secuencialidad temática que respondieron a diversos propósitos pedagógicos. Las diferencias en las características de las interacciones comunicativas del grupo control y del experimental en relación con las frecuencias de las secuencias cerradas y encadenadas resultaron significativas para la fase posterior a la aplicación del PAD, lo que se confirmó a través de la aplicación de la prueba de Chi cuadrado.

Los resultados del estudio también confirmaron lo que han señalado varios autores en cuanto a que las interacciones en el aula se organizan a través de intercambios que siguen la secuencia IRF: Inicio-Respuesta-Seguimiento. Tal es el caso de Sinclair y Couthard (1975) que fueron pioneros en analizar esta estructura; Mehan (1979) que resaltó el carácter evaluativo del movimiento de seguimiento y propuso la secuencia Inicio-Respuesta-Evaluación, y Lemke (1990) que definió a esta secuencia como un “diálogo triádico” (1990).

Asimismo, los resultados del estudio pusieron de manifiesto la importancia de los movimientos de seguimiento de los maestros en la continuidad del diálogo y en el apoyo al aprendizaje. Esto fue coincidente con los planteamientos de Cullen (2002) quien hizo la distinción entre los movimientos de seguimiento ‘evaluativos’ en los que se da información a los alumnos sobre su desempeño, y los movimientos ‘discursivos’ que dan continuidad al diálogo al alentar a los alumnos para que elaboren y amplíen sus ideas. En el mismo sentido, en un trabajo más reciente, Alexander (2020) destacó el papel que puede tener el tercer movimiento: el de cerrar un intercambio o bien el de continuarlo para favorecer la comprensión y profundización del conocimiento. Esto concuerda con las secuencias cerradas y encadenadas que se observaron en las interacciones entre maestro y alumnos y que fueron identificadas con anterioridad por Rojas-Drummond y colaboradores (2013).

Por otra parte, el análisis más detallado de las *secuencias encadenadas* permitió identificar tres tipos de secuencias según sus propósitos: *las secuencias operativas* orientadas a la gestión de actividades, *las secuencias reiterativas* en las que repiten la misma pregunta para que varios alumnos la respondan, y *las secuencias constructivas* orientadas a ampliar y profundizar el conocimiento y aprendizaje de los alumnos. Los resultados mostraron el papel predominante de las secuencias operativas en el grupo control tanto al inicio como al final del ciclo escolar. Esto sugiere que el propósito de los docentes estuvo centrado en la gestión de las actividades antes que en el apoyo al aprendizaje. Por el contrario, en el grupo experimental, aunque también dominaron las secuencias operativas al inicio del año, después de su participación en el PAD la orientación de los docentes cambió significativamente para enfocarse en las secuencias constructivas. Esto indica que los docentes dieron mayor énfasis a la ampliación y profundización del conocimiento de los alumnos, y menor importancia a la realización de las actividades. Este cambio en la orientación de las interacciones comunicativas del grupo experimental sugiere que el programa de acompañamiento favoreció que los docentes ampliaran su visión del proceso de educativo al utilizar el lenguaje como estrategia para favorecer la secuencialidad del diálogo y la participación de sus alumnos, enfocándose prioritariamente en su aprendizaje.

Cuando se analizó la significancia de estas diferencias a través de la prueba Chi cuadrado, se encontró que tanto antes como después del PAD hubo diferencias significativas entre los grupos.

Este fue el único indicador que tuvo diferencias significativas entre los grupos al inicio escolar. Este resultado se explica porque al inicio si bien ambos grupos tuvieron frecuencias altas en las secuencias operativas y tuvieron cantidades semejantes de secuencias constructivas, solo en el grupo experimental se observaron secuencias reiterativas. En cambio, en la fase final, el grupo control tuvo un mayor incremento de secuencias operativas, mientras el experimental lo tuvo en las secuencias constructivas. Es importante señalar que no solo son importantes las diferencias entre los grupos, sino hacia donde se orientan las diferencias. En el caso del grupo control al predominio de las secuencias orientadas a la gestión de las actividades, y el grupo experimental a las secuencias que amplían y profundizan el aprendizaje.

Por otra parte, la identificación de los distintos propósitos educativos de las secuencias encadenadas, y en particular del papel que juegan las secuencias constructivas en el aprendizaje, constituye una aportación importante y novedosa para la comprensión del proceso educativo. En particular, la identificación del tipo de interacciones comunicativas que favorecen el aprendizaje.

En un estudio semejante, Molinari, Mameli y Gnisci (2013) identificaron otro tipo de secuencias IRF: las *dialógicas* que inician con preguntas abiertas del maestro para que los alumnos den respuestas amplias; las *monológicas* en las que el maestro tiene un propósito definido y esperan ciertas respuestas que pueden ser correctas o incorrectas; las *secuencias de andamiaje* en las que los docentes apoyan a los alumnos que tienen alguna dificultad y las *secuencias co-constructivas* en las que se pide a los alumnos que clarifiquen o elaboren sus respuestas, promoviendo su razonamiento. Analizando sus características, las secuencias monológicas podrían ser equivalentes a las secuencias cerradas que se identificaron, mientras las tres restantes podrían ser consideradas como secuencias constructivas.

Las secuencias encadenadas constructivas tienen semejanza con el ‘discurso progresivo’ investigado por Wells, quien usó este término para referirse al tipo de interacciones comunicativas en las cuales los participantes contribuyen para construir y avanzar en el entendimiento del tema que abordan (1999, p.209). Asimismo, las secuencias constructivas coinciden con la descripción que Michaels y O’Connor (2015) hacen de los ‘movimientos de habla productiva’ de los maestros en cuanto que una de sus metas es profundizar en el razonamiento de los alumnos. Estos estudios y los resultados que se presentaron en esta sección sugieren que las características del habla, y en particular su secuencialidad, son un indicador de la calidad de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos. Los resultados también sugieren que las interacciones entre maestros y alumnos pueden mejorar su calidad a través de programas de acompañamiento que ayuden a los docentes a enriquecer sus recursos comunicativos a fin de tener un diálogo con mayor secuencialidad y enfocado en la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

### **La calidad dialógica de las interacciones comunicativas**

En el programa de acompañamiento los docentes que participaron conocieron las características de la enseñanza dialógica y las estrategias comunicativas que la acompañan con el propósito de mejorar la calidad de sus interacciones. Asimismo, los docentes aplicaron en el aula estrategias comunicativas dialógicas para promover la participación y el aprendizaje de sus alumnos. Para conocer si el PAD tuvo efectos en la calidad dialógica de las interacciones, se utilizó la versión

compacta de SEDA con la cual se identificaron los actos comunicativos dialógicos que emplearon maestros y alumnos en sus interacciones. El análisis se hizo considerando tres contextos diferentes: las lecciones en su totalidad, los movimientos de seguimiento de los maestros en las secuencias constructivas, y tres actividades claves para el aprendizaje.

### *Las lecciones y sus características dialógicas*

En el primer caso, al comparar las lecciones inicial y final se encontró que al finalizar el año ambos grupos incrementaron los actos comunicativos dialógicos. En estas lecciones las frecuencias más altas fueron para los actos comunicativos del cluster “expresar, elaborar y razonar” que están relacionados con el manejo de la información y constituyen el recurso básico de todo proceso educativo. La secuencia de pregunta-respuesta es el recurso más utilizado en el aula. Sin embargo, no es suficiente para lograr un diálogo productivo sobre todo si quiere promover el aprendizaje y los procesos de pensamiento. Se requiere también de actos más sofisticados como la elaboración, el razonamiento, la argumentación, la síntesis, la vinculación del conocimiento y la reflexión, entre otros. También se observaron frecuencias altas en los actos del cluster de “guiar y monitorear” que enfatiza las cualidades dialógicas del apoyo y andamiaje a los alumnos. Sin embargo, al comparar ambos grupos con más detalle se observaron diferencias cualitativas en cuanto al tipo de actos comunicativos dialógicos que se identificaron en sus interacciones. En el grupo control predominaron cuatro tipos de actos: los de solicitar opiniones e información, los de dar opiniones e información, los que proponen una acción o indagación, y aquellos en los que se da información relevante para guiar el desempeño de los alumnos. En contraste, los actos comunicativos del grupo experimental fueron más variados. Se observó que los actos en los que se solicitan y en los que se expresan opiniones también tuvieron las frecuencias más altas, pero además, se emplearon otros actos significativos para impulsar el aprendizaje, como las solicitudes de elaboraciones y de razonamientos, a las que los alumnos respondieron con algunas elaboraciones y razonamientos. De igual manera, al guiar y monitorear el aprendizaje, los actos en los que se propone una acción o indagación y aquellos en los que se da información relevante para guiar el desempeño de los alumnos también tuvieron las frecuencias más altas. Además, en el grupo experimental, al final del año escolar se emplearon con una frecuencia mucho más alta que la del grupo control otros actos clave como aquellos en los que se orienta la atención de los alumnos hacia aspectos relevantes de la actividad y aquellos que promueven el diálogo entre los estudiantes. Respecto a otro tipo de actos, se observó que los actos comunicativos dialógicos vinculados a la toma de postura no se observaron en el grupo control ni al inicio ni al final del año. En el grupo experimental tampoco se observaron al inicio, pero aparecieron algunos en la lección final. Asimismo, los actos relacionados con las estrategias de coordinación y vinculación de ideas y con la reflexión se observaron en frecuencias bajas al finalizar el año en ambos grupos. Sin embargo, las frecuencias del grupo experimental fueron mayores que las del grupo control, lo que puede sugerir que, al participar en el PAD, los maestros de este grupo empezaron a orientarse al empleo de nuevas estrategias, aunque de una manera muy incipiente. Es importante mencionar que las diferencias que se observaron entre el grupo control y experimental después de la aplicación del PAD resultaron significativas. Esto se confirmó con la aplicación de una prueba de Chi cuadrado.

La participación de los docentes en el programa de acompañamiento modificó la calidad dialógica de sus interacciones al incrementar no solo la cantidad, sino también la variedad de los actos comunicativos que emplearon durante las lecciones. Esto se reflejó en que, además de

solicitar la participación de los estudiantes al pedirles opiniones e información, elevaron sus demandas cognitivas al solicitarles también elaboraciones y hacer explícitos sus razonamientos. Ante estas solicitudes, se observó un ligero incremento en las elaboraciones y razonamientos de los alumnos. Asimismo, al guiar y monitorear el aprendizaje, los docentes ampliaron sus recursos, pues además de proponer acciones y dar información relevante a los alumnos, orientaron su atención hacia aspectos importantes del tema y favorecieron el diálogo entre ellos. Los resultados también sugieren que, al emplear otro tipo de actos, aunque sea con poca frecuencia los docentes empezaron a orientarse hacia la discusión, el intercambio de puntos de vista y la explicitación de los acuerdos y desacuerdos entre los alumnos. Además, se ampliaron sus recursos comunicativos y de manera incipiente empezaron a favorecer los procesos de síntesis, de vinculación con experiencias previas y de reflexión.

Por otra parte, al analizar específicamente los actos comunicativos de los alumnos durante las lecciones, no se observaron diferencias importantes entre ambos grupos. La participación de los alumnos estuvo caracterizada por dar las opiniones y la información que se les solicitó. Las bajas frecuencias de actos como las elaboraciones, razonamientos, reflexiones y de otros actos comunicativos dialógicos en las respuestas de los alumnos reflejan ciertas limitaciones del PAD y plantean la necesidad de promover en ellos los recursos comunicativos que les permitan entre otras cosas, elaborar, discutir, argumentar, hacer explícitos sus razonamientos y reflexionar. En este sentido, el programa de acompañamiento si bien mejoró la calidad del diálogo entre maestros y alumnos, no logró enriquecer los recursos comunicativos empleados específicamente por los alumnos. Estos datos señalan que es necesario que los programas de intervención en las escuelas no solo contemplen enriquecer las estrategias y recursos comunicativos de los docentes, sino también incluyan ampliar los repertorios comunicativos de los alumnos.

### ***Las secuencias constructivas y sus características dialógicas***

En el caso de las secuencias constructivas, el análisis de la calidad dialógica de las interacciones permitió identificar el tipo de actos comunicativos que emplearon los docentes en sus movimientos de seguimiento para favorecer la ampliación y profundización del conocimiento. Se encontraron diferencias importantes entre el grupo control y experimental en relación con los actos que emplearon los docentes en estas secuencias. Por un lado, el grupo control al finalizar el año casi no incrementó el número de actos comunicativos dialógicos que utilizaron, mientras el grupo experimental tuvo un incremento importante. Los movimientos de seguimiento de los docentes del grupo control se enfocaron en solicitar a los alumnos solo opiniones o contribuciones. En contraste, los maestros del grupo experimental, después de participar en el PAD, utilizaron estas contribuciones como punto de partida para solicitar ampliaciones, elaboraciones o explicaciones, lo cual tiene el potencial de favorecer que los alumnos profundicen en la comprensión de sus conocimientos y, en consecuencia, en su aprendizaje.

En las secuencias constructivas los actos para guiar y monitorear el aprendizaje del grupo control se enfocaron casi exclusivamente en dar información relevante para retroalimentar el desempeño de sus alumnos. En cambio, los maestros del grupo experimental, después de su participación en el PAD, además de dar información relevante para retroalimentar el desempeño, utilizaron otros actos comunicativos como resaltar aspectos importantes del tema para orientar la atención de los alumnos, y actos que promovieron el intercambio y apoyo entre los estudiantes. Esto sugiere un enriquecimiento de las estrategias de andamiaje, además del reconocimiento del papel central que

pueden desempeñar los propios alumnos en facilitar el aprendizaje de sus pares. Estas características de la comunicación que se observaron en el grupo experimental coinciden con algunas características de ‘los movimientos de habla productiva’ identificados por Michaels y O’Connor (2015) en el sentido de que para favorecer el diálogo es necesario, entre otras cosas, ayudar a los estudiantes a compartir sus ideas con los demás, a orientarse y escucharse unos a otros y a involucrarse con el razonamiento de otros.

Los actos de posicionamiento no se observaron en las secuencias constructivas de ninguno de los grupos ni al inicio ni al final del año, lo que puede sugerir que la discusión no estuvo presente y que por lo tanto no se requirió de una toma de postura por parte de los participantes. Esto podría explicarse por el hecho de que la discusión y el contraste de puntos de vista no es considerado como algo necesario para el aprendizaje de los alumnos, o bien, porque los docentes no tienen los recursos comunicativos para promover el intercambio de puntos de vista y la discusión. Lo que sí es evidente es que estos actos no se observaron en las secuencias constructivas.

En cuanto a los actos que permiten la coordinación y vinculación de las ideas, así como los que están relacionados con la reflexión estuvieron ausentes al inicio y al final del ciclo escolar en el grupo control. Sin embargo, al final del año y después de que los docentes del grupo experimental participaron en el PAD, algunos de estos actos empezaron a emerger, aunque solo de manera muy incipiente, como se observó en las lecciones. En particular, se identificaron algunos actos a través de los cuales se establecen vínculos entre el conocimiento actual y experiencias o conocimientos previos, así como actos que invitan a reflexionar a los alumnos sobre lo aprendido y sobre los propósitos y características de las actividades. Esto puede sugerir un intento de los docentes por promover procesos más sofisticados que den sentido al aprendizaje y a las actividades que los alumnos realizan en clase. Sin embargo, estos resultados señalan la necesidad de hacer mucho mayor énfasis en las estrategias para promover la coordinación y vinculación de las ideas, la reflexión y la toma de postura cuando se intercambian y discuten las ideas. Estos aspectos se están considerando para futuras aplicaciones del programa, y al presente se están realizando modificaciones que permitan atender estos problemas y otros detectados como resultado de la aplicación del PAD en la presente investigación.

De lo anterior se puede concluir que la participación de los docentes en el programa de acompañamiento contribuyó a enriquecer la calidad dialógica de los movimientos de seguimiento que utilizaron los maestros para ampliar el aprendizaje de sus alumnos. Estos hallazgos son particularmente significativos, ya que investigaciones de expertos en el campo como Alexander (2020), al que nos hemos referido anteriormente, demuestran que la naturaleza dialógica de este tercer movimiento en particular es crucial para impulsar la comprensión y profundizar en el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, el PAD representa una herramienta muy útil y con amplio potencial para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de educación primaria. Las diferentes pruebas que se aplicaron para analizar la significancia de las diferencias entre los grupos después del programa de acompañamiento confirman que su aplicación incide en las prácticas de los maestros ofreciéndoles mayores recursos para aprovechar las interacciones comunicativas con sus alumnos para promover su aprendizaje y sus procesos de alfabetización.

### *Tres actividades clave que apoyan el aprendizaje y sus características dialógicas*

Finalmente, al analizar las características dialógicas de las interacciones entre maestros y alumnos en tres actividades clave para impulsar los procesos de enseñanza-aprendizaje, también se encontraron diferencias importantes entre el grupo control y el grupo que participó en el programa de acompañamiento. En primer lugar, la actividad de recuperación de conocimientos tenía el propósito de recordar los conceptos vistos previamente o explorar lo que los alumnos conocían sobre el tema de la clase. En congruencia con este propósito, los datos mostraron que los actos comunicativos que más utilizaron los participantes estuvieron relacionados con el manejo de la información. Se encontró que al finalizar el año y después de su participación en el PAD el grupo experimental tuvo un incremento superior en la cantidad de estos actos respecto al grupo control. También se observó un incremento en la variedad de los actos que emplearon. Además de solicitar opiniones e información, los docentes también solicitaron a sus alumnos hacer elaboraciones y razonamientos, que implican una mayor demanda cognoscitiva hacia sus alumnos. Los alumnos respondieron principalmente dando opiniones e información. También se observó que el grupo experimental incluyó en sus interacciones algunos actos comunicativos vinculados a la reflexión y a la guía y monitoreo del aprendizaje. Estos resultados sugieren que el programa de acompañamiento contribuyó a enriquecer la cantidad y la variedad de los recursos comunicativos que emplearon maestros y alumnos, sobre todo de aquellos relacionados con el manejo de la información, para recuperar conocimientos vistos previamente.

En segundo lugar, la actividad de seguimiento y valoración de los trabajos tuvo como finalidad conocer los trabajos de los alumnos y darles información o sugerencias para mejorar su desempeño. En congruencia con este objetivo, los actos comunicativos dialógicos que predominaron fueron aquellos relacionados con la información y con la guía y el monitoreo del aprendizaje. Al igual que en la actividad de recuperación, en esta actividad las diferencias entre ambos grupos también se dieron en la cantidad y tipo de actos comunicativos del cluster “expresar, elaborar y razonar”. Al finalizar el ciclo escolar, los docentes del grupo experimental incrementaron notablemente la cantidad de actos que tuvieron al inicio del año y superaron la cantidad que tuvo el grupo control. Asimismo, se observó un incremento en la cantidad de actos comunicativos relacionados con la guía y monitoreo del aprendizaje y esta cantidad fue superior a la del grupo control. Considerando el propósito de esta actividad, los resultados ponen de manifiesto que las interacciones comunicativas del grupo control estuvieron centradas en las solicitudes de opinión e información y en las contribuciones de los alumnos, pero utilizaron muy pocos actos para monitorear y dar seguimiento al aprendizaje. En contraste, los docentes del grupo experimental después de su participación en el PAD no solo favorecieron el diálogo con sus alumnos promoviendo su participación y contribuciones, sino también cumplieron con el propósito de la actividad al guiar y monitorear su aprendizaje.

En tercer lugar, en la actividad de reflexión sobre el aprendizaje, cuyo propósito es hacer explícitos los conocimientos que se aprendieron en clase, también se observaron diferencias entre los grupos. Al igual que en las actividades anteriores, los actos comunicativos dialógicos relacionados con el manejo de la información tuvieron la frecuencia más alta tanto al inicio como al final del año en ambos grupos. Sin embargo, el grupo control no mostró cambios al finalizar el año, en tanto el grupo experimental tuvo un incremento importante en relación con la cantidad de actos comunicativos que tuvo al inicio y fue mayor a la que tuvo el grupo control al final del año. Adicionalmente, en esta fase el grupo experimental incrementó los actos relacionados con la

reflexión, lo que no sucedió con el grupo control. Esto pone de manifiesto que las interacciones entre maestros y alumnos del grupo control se mantuvieron enfocadas en las solicitudes de opiniones e información y en las contribuciones de los alumnos sin que se mostraran actos comunicativos dialógicos relacionados con la reflexión sobre el aprendizaje. En contraste, las interacciones comunicativas del grupo experimental no sólo incluyeron las solicitudes de opiniones, información y contribuciones de los alumnos, sino también y en congruencia con el propósito de la actividad, los maestros invitaron a sus alumnos a reflexionar sobre los temas y las actividades que realizaban y los alumnos respondieron a dichas solicitudes con algunas reflexiones.

El análisis de las características dialógicas de estas tres actividades resaltó el predominio de los actos comunicativos vinculados al manejo de la información. En general, este tipo de actos se caracterizaron por la solicitud por parte de los docentes de opiniones, información, elaboraciones y razonamientos, y a ellas los alumnos respondieron dando opiniones e información o bien con algunas elaboraciones y razonamientos. Más allá de estos patrones generales, a partir de un análisis más fino de los intercambios comunicativos en las tres actividades clave se pudieron observar actos comunicativos diferenciales, que se vinculaban a los propósitos de cada actividad. Tal es el caso de los actos para guiar y monitorear el aprendizaje en las actividades de seguimiento y valoración de los trabajos de los alumnos, y los actos comunicativos relacionados con la reflexión que se observaron en las actividades de reflexión sobre lo aprendido en clase. Sin embargo, estos patrones diferenciales solo se observaron en las interacciones del grupo experimental después de su participación en el PAD, en donde los docentes adaptaron sus interacciones a los propósitos específicos de cada actividad. Esto sugiere que su participación en el programa de acompañamiento enriqueció sus recursos comunicativos y su sensibilidad y destreza para responder de mejor manera a los diferentes propósitos de las actividades de aprendizaje que realizaban con sus alumnos.

En conclusión, el análisis de las características dialógicas de las interacciones entre maestros y alumnos puso de manifiesto la variedad de actos comunicativos que emplean los participantes cuando están involucrados en diferentes actividades educativas. Los resultados también mostraron que hay actos comunicativos dialógicos que requieren de un acompañamiento explícito a los docentes y a los alumnos para que eventualmente estos repertorios formen parte de sus recursos comunicativos, como sucedió con aquellos actos que implicaron la realización de elaboraciones, razonamientos, reflexiones, toma de postura y conexiones entre ideas y contenidos de aprendizaje. El estudio de las características de las interacciones comunicativas contribuye a entender cómo se concreta el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. En este sentido, el presente estudio forma parte de las investigaciones que se interesan en conocer cuáles son las características del habla en el aula y de qué manera se relacionan con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal es el caso de estudios como los realizados por Alexander (2001, 2008, 2020) quien analizó las interacciones comunicativas de maestros y alumnos en más de cien escuelas en cinco países y observó que la memorización, la recitación y la exposición son las formas predominantes en el aula. Por ello propuso la enseñanza dialógica como una alternativa educativa que favorece el diálogo, la discusión, el intercambio de puntos de vista, el razonamiento y la reflexión en la construcción del aprendizaje. También señaló el papel central de los movimientos de seguimiento de los docentes para dar continuidad al diálogo y orientarlo al aprendizaje de los alumnos. Los resultados sobre las características dialógicas de las interacciones y en particular de la secuencias constructivas apuntan en este mismo sentido.

En la revisión que hacen Resnik, Asterham y Clarke (2015) sobre estudios relacionados con la enseñanza dialógica, encontraron que es posible promover en los docentes el uso del diálogo como estrategia de enseñanza para apoyar la participación y el aprendizaje de los alumnos. Los resultados que se han reportado confirman que a través de un programa de acompañamiento es posible enriquecer las estrategias y recursos comunicativos de los docentes para favorecer interacciones con sus alumnos que se orienten a apoyar su conocimiento y aprendizaje.

Por su parte, Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki y Wheatley (2019) en un estudio a mayor escala, relacionaron las características del habla entre maestros y alumnos y el rendimiento académico. Entre sus resultados encontraron que ciertas características del habla como la amplia participación de los alumnos, las elaboraciones sobre sus ideas y las de otros y la discusión de las contribuciones hechas por los compañeros están relacionadas con el rendimiento académico y la actitud de los alumnos. En el caso del presente estudio, los resultados mostraron que a través del programa de acompañamiento fue posible promover en los maestros estrategias comunicativas para favorecer las elaboraciones, el razonamiento y la reflexión de los alumnos. Este tipo de comunicación en el aula ofrece un contexto más favorable para el aprendizaje y rendimiento.

En el estudio realizado por Meninga, van Geert, van Vondel, Steenbeek y van Dijk (2021) sobre las interacciones maestro-alumnos en la enseñanza de las ciencias, encontraron que las invitaciones de los docentes a reflexionar favorecieron que los alumnos respondieran con observaciones, predicciones y explicaciones. Los autores consideraron que este tipo de interacciones mostraron un proceso activo en la construcción conjunta del conocimiento. En este sentido, los resultados del estudio coinciden con estos autores, en el sentido de que ponen de manifiesto que hay características dialógicas de la comunicación como las invitaciones a la reflexión que promueven en los alumnos respuestas que van más allá de la simple entrega de información.

Por último, es importante señalar las contribuciones que en este campo han realizado Rojas-Drummond y colaboradores en México. No solo a través del programa ‘Aprendiendo Juntos’ a través del cual se fortalecen las habilidades sociales, de comunicación oral y escrita, de solución de problemas y de manejo de la información y la tecnología, sino también por el estudio de los procesos de interacción y comunicación en el aula. Un ejemplo es el estudio reciente en el Rojas-Drummond y colaboradores (2020) analizan las características dialógicas de las interacciones entre maestro y alumnos. En dichas interacciones identificaron los intercambios IRF cerrados y encadenados y reportaron que las secuencias encadenadas son más comunes en aulas donde prevalecen estilos dialógicos de comunicación. En el mismo sentido, los resultados del estudio mostraron que las interacciones entre maestros y alumnos presentan intercambios IRF tanto cerrados como encadenados y que éstos últimos reflejan una mayor continuidad en el diálogo y responden a distintos propósitos pedagógicos. También se encontró que las secuencias constructivas presentan ciertas características dialógicas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.

Los resultados del presente estudio son congruentes con los hallazgos de varias investigaciones del campo como las que se han reportado y ofrecen alternativas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro país. Asimismo, hay aportaciones del estudio que

son novedosas, tal es el caso de la identificación de los diferentes propósitos educativos que se relacionaron con las secuencias encadenadas, particularmente, la identificación de las secuencias constructivas y sus características para promover el aprendizaje. Los resultados del estudio también destacaron los efectos positivos del programa de acompañamiento en las prácticas de alfabetización de los maestros y en la calidad de las interacciones comunicativas entre ellos y sus alumnos.

Adicionalmente, fue posible mostrar que un programa de acompañamiento docente en el que se pone en el centro al maestro y la reflexión sobre su práctica, que le ofrecen estrategias específicas que puede poner en práctica, que lo apoyan en los cómo y que lo acompañan en este proceso a través de la observación de sus videos y de la retroalimentación de pares y facilitadores, es una herramienta que puede contribuir a transformar las prácticas en el aula. Al respecto, Domingo y Gómez (2014) y Cerecero (2019) coinciden en que el proceso de mejoramiento profesional debe estar enfocado en la persona, responder a su contexto y necesidades personales e involucrar procesos reflexivos. Los fundamentos del programa de acompañamiento docente aplicado en el estudio concuerdan con estos planteamientos. En contraste, Santibañez, Rubio y Vázquez (2018) señalan que a pesar de los 20 años de aplicación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP) en México, no se cuenta con investigaciones que determinen su impacto en la práctica de los docentes. Mencionan también que varios estudios concluyeron que las actividades de dicho programa son superficiales, de calidad heterogénea y de poca utilidad para mejorar la práctica docente.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados del presente estudio revelaron diferencias entre los docentes y alumnos que no participaron versus los que sí participaron en el PAD. Las diferencias pusieron de manifiesto orientaciones diferentes sobre las prácticas para promover la alfabetización y sobre la manera de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el grupo control tuvo como eje las actividades marcadas por los libros de texto y el programa de lectura en el que se enfatizó la lectura de textos y el seguimiento a los procesos de lectura a través de las preguntas de comprensión y el uso del diccionario. En cuanto a la escritura, se favoreció que los alumnos presentaran al grupo sus trabajos y se dieron sugerencias para mejorarlos. Sin embargo, no se hizo referencia a las características de los textos ni las utilizaron como apoyo para la comprensión o para la escritura en sus diferentes momentos. La participación de los alumnos en las decisiones sobre los proyectos de español y la reflexión sobre lo que se aprende en las actividades no fueron parte de las prácticas regulares. En cuanto a las características de sus interacciones, predominaron las secuencias cerradas en las que se hace énfasis en las preguntas, las respuestas y su evaluación local, dando menor importancia a la continuidad del diálogo. Asimismo, las interacciones se orientaron primordialmente a la gestión de la actividad antes que a la ampliación y profundización del aprendizaje. Todo esto supone una visión del proceso educativo en donde el rol del maestro es preguntar, evaluar y gestionar, a fin de concluir las actividades de acuerdo con los tiempos determinados por el programa de estudios. Respecto a la calidad dialógica de las interacciones del grupo control, si bien los actos comunicativos dialógicos se incrementaron al finalizar el año escolar, la variedad de los recursos comunicativos se limitó a las solicitudes para participar o dar opiniones y la respuesta a estas solicitudes a través de las opiniones y contribuciones. Esto se observó más claramente en las actividades de recuperación de

conocimientos, de seguimiento y valoración de trabajos y de reflexión sobre el aprendizaje, pues en ellas dominaron los actos mencionados y fueron muy pocos los actos vinculados a los propósitos específicos de estas actividades.

Por su parte, el grupo experimental, después de que los docentes participaron en el PAD, enriqueció su visión y estrategias para promover la alfabetización. Elaboraron planes de trabajo propios que enriquecieron las actividades previstas en los libros de texto y permitieron a los alumnos conocer, anticipar y dar sentidos a los propósitos y actividades de los proyectos. Promovieron el conocimiento de la función, características y estructura de los textos a fin de identificarlas en las lecturas o bien usarlas para elaborar formatos o esquemas que favorecieran la escritura en sus diferentes momentos. Apoyaron que los alumnos se involucraran en la toma de decisiones sobre todo de los temas o contenidos de los proyectos, que expusieran y compartieran sus trabajos y que juntos, maestros y alumnos participaran dando sugerencias para mejorarlos. Asimismo, favorecieron procesos metacognitivos al propiciar la reflexión de los alumnos sobre sus aprendizajes.

Respecto a las características de las interacciones comunicativas del grupo experimental, éstas cambiaron de manera importante al finalizar el año. En primer lugar, predominaron las secuencias encadenadas constructivas cuya longitud tuvo un incremento notable y su propósito se enfocó principalmente en proveer continuidad y secuencialidad temática al diálogo entre maestros y alumnos con el propósito de construir conjuntamente el conocimiento. Esto se puso de manifiesto en las características dialógicas de los movimientos de seguimiento en los que se enfatizó la elaboración, ampliación y el razonamiento de la información, así como en la variedad de recursos que se emplearon para dar andamiaje a los alumnos. Asimismo, se observó un intento aún incipiente por incluir procesos de reflexión y vinculación de conocimientos previos. Lo anterior sugiere un cambio de perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el rol del maestro es preguntar y aprovechar la respuesta del alumno no sólo para evaluar sino para ampliar y profundizar en la construcción de sus conocimientos, así como de ser un gestor no sólo en términos del cumplimiento de las actividades sino de proveer de información y apoyos para guiar, monitorear y fortalecer la comprensión y el aprendizaje. Este cambio de enfoque en las interacciones comunicativas del grupo experimental después del programa de acompañamiento sugiere que es posible transformar las prácticas discursivas en el aula, particularmente las formas en que los maestros dan seguimiento a las respuestas de los alumnos y proveen continuidad a los aprendizajes. En este sentido, es importante señalar que la significancia de las diferencias entre el grupo control y el experimental fue confirmada por la aplicación de diferentes pruebas estadísticas. Esto indica que el Programa de Acompañamiento tuvo efectos **significativos** en las prácticas de alfabetización y en la calidad de las interacciones comunicativas de los docentes del grupo experimental.

Por otro lado, el estudio puso de manifiesto la importancia de analizar a fondo las interacciones comunicativas como vía para entender y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En particular, se confirmó que el movimiento de seguimiento juega un papel preponderante en la continuidad y secuencialidad temática del diálogo y en el logro de los propósitos educativos. Los resultados del estudio aportaron datos que ayudan a identificar estos propósitos. En este sentido, los docentes requieren tener claridad tanto de los propósitos educativos como de los recursos de los que pueden disponer para alcanzarlos. Esto incluye de manera central, aquellos orientados a promover la participación y el aprendizaje de sus alumnos. La identificación de los diferentes

recursos comunicativos dialógicos que pueden enriquecer la calidad de sus interacciones es una aportación importante de este estudio.

Por otra parte, los procedimientos e instrumentos utilizados para el análisis de las interacciones comunicativas son herramientas valiosas para el estudio minucioso del diálogo educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En particular, la metodología utilizada permitió trascender los análisis centrados en cada turno o movimiento específico de los participantes, para enfocarse en secuencias de diálogo que ofrecen una interpretación más comprehensiva de la comunicación en el aula. Asimismo, la utilización del sistema para el análisis del diálogo educativo (SEDA-versión compacta) puso de manifiesto su utilidad para identificar las características dialógicas de las interacciones y valorar su calidad. La versión completa de este instrumento ha sido bien recibida por los investigadores del campo (Hennessy et al., 2016).

Por último, los resultados del estudio mostraron que la participación de los maestros del grupo experimental en el Programa de Acompañamiento Docente contribuyó a enriquecer su visión del proceso educativo y a enfocarlo en favorecer la participación y el aprendizaje de sus alumnos. También mejoró la calidad de las interacciones comunicativas entre maestro y alumnos en la medida que se ampliaron sus recursos comunicativos, se dio mayor continuidad al diálogo y se respondió de mejor manera a los propósitos de las actividades educativas. Sin embargo, existieron limitaciones en el alcance del programa. Se encontró que hay estrategias dialógicas sofisticadas que aparecen solo de manera incipiente y que requieren de programas más integrales, amplios, comprehensivos y continuos para fomentar su consolidación a más largo plazo. También se encontró que a pesar de que hubo mejoras en la calidad del diálogo, los recursos comunicativos de los alumnos no se enriquecieron como sucedió con los docentes. Esto plantea la necesidad de que los programas de acompañamiento y formación incluyan no solo a los docentes, sino también a los alumnos. Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, los resultados sugieren que el enfoque del programa centrado en el maestro y en la reflexión sobre su práctica tuvieron resultados positivos. Asimismo, que los propósitos, contenidos, organización y actividades del programa contribuyeron a transformar las prácticas de los docentes en el aula.

Los resultados del estudio son una contribución importante al campo de la investigación educativa en la medida que ofrecen aportaciones a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y brindan herramientas para su estudio. Además, el Programa de Acompañamiento constituye también un recurso que ofrece estrategias para transformar las prácticas de alfabetización y la calidad de las interacciones en las aulas de primaria.

El estudio también abre nuevas interrogantes sobre cuales son las características de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos en otras asignaturas o áreas de conocimiento, o bien en otros niveles educativos. Esto plantea un reto que resultaría muy interesante enfrentar.

## REFERENCIAS

- Alexander, R.J (2001). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R.J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. (4th edition). Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. London y New York, Routledge.
- Barnes, D. (1975). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D., Britton, J. y Rosen, H. (1969). *Language, the learner, and the school*. Harmondsworth: Penguin.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Resumen. Washington, DC: Banco Mundial.
- Cassany, D. y Castellá, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374. Recuperado el 10 de enero de 2021 de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a04.pdf>
- Cazden, C. (Ed.). (1972). *The functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Cerecero, I. E. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*. 28, 155-181.
- Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56(2), 117-127.
- Domingo, A. (2012). ¿Qué es la práctica reflexiva? *Plataforma Internacional Práctica Reflexiva*. Recuperado el 17 de agosto de 2021 de: <https://practicareflexiva.pro/que-es-la-practica-reflexiva/>.
- Domingo, Á., y Gómez, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Edwards, A. D. y Furlong, V. J. (1978). *The language of teaching*. London: Heinemann.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. España, Paidós.

- Fernández, M. (2013). El habla en interacción y la calidad educativa: los retos de la construcción de conocimiento disciplinar en ambientes mediados por tecnología digital. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 223-248.
- Ferreiro, E. (1982). *¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños? Un problema mal planteado*. *Preescolar*, 1(2): México: Boletín de la Dirección.
- Flanders, N. A. (1970). *Analysing teacher behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gee, J. P. (2015). The new Literacy studies. En *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Recuperado el 15 de agosto de 2021 de <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>.
- Gee, J. P. y Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, 119-169.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. Oxford: Orford Polytechnic Further Education Unit.
- Guzmán, K. y Rojas-Drummond, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 217-245.
- Hymes, D. (1972). Models of interaction in language and social life. En John J. Gumperz y Dell Hymes (Eds), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, (35–71). London: Holt, Rinehart & Winston.
- Hardman, J. (2020). Developing the repertoire of teacher and student talk in whole-class primary English teaching: lessons from England. *Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1), 68-82.
- Hennessy, S., Calcagni, E., Leung, A. y Mercer, N. (2021). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, DOI: 10.1080/09500782.2021.1956943. Recuperado el 15 de agosto de 2021 de <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1956943>.
- Hennessy, S., Mercer, N. y Warwick, P. (2011). A dialógica inquiry approach to working with teachers in developing classroom dialogue. *Teachers College Record*, 113 (9), 1906-1959.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M. y Barrera, M. J. (2016). Developing an analytic coding scheme for classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Hymes, D. (1972). Models of interaction in language and social life. En J. J. Gumperz, y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, (35-71). London: Basil Blackwell.
- Howe, C. y Adedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43 (3), 325-356.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. y Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: does it really impact on student outcomes? *The Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512.
- INEE-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Informe de resultados PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y comunicación y matemáticas*. México: INEE.
- INEE-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La Educación Obligatoria en México: Informe 2019*. México: INEE.
- Jarvis, J. y Robinson, M. (1997). Analysing educational discourse: an exploratory study of teacher response and support to pupils' learning. *Applied Linguistics*, 18(2), 212-228.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Kyriacou, C. e Issitt, J. (2008). What characterizes effective teacher-pupil dialogue to promote conceptual understanding in mathematics lessons in England in key stages 2 and 3? Report no. 1604R. En *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Recuperado el 10 de junio de 2015 de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-EPPI-02-08FR.pdf>
- Lefstein, A., Snell, J. e Israeli, M. (2015). From moves to sequences: Expanding the unit of analysis in the study of classroom discourse. *British Educational Research Journal*, 41(5), 866-885.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. México: FCE.
- Littleton, K. y Howe, C. (2010). *Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organisation in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Manghi, D., Crespo, N. M., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2). Recuperado el 15 de agosto de 2021 de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>
- Menninga, A., van Geert, P., van Vondel, S., Steenbeek, H. y van Dijk, M. (2021). Teacher-student interaction patterns change during an early Science teaching intervention. *Research in Science Education*. DOI: 10.1007/s11165-021-09997-3. Recuperado el 15 de agosto de 2021 de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11165-021-09997-3>.
- Mercado, R., Rojas-Drummond, S. M., Weber, E., Mercer, N., y Huerta, A. (1998). La interacción maestro-alumno como vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. *Morphé*, 8, 15-16.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst Teachers and Learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. En G. Wells y G. Claxton. (Eds.), *Learning for life in the 21st century*, (141-153). Oxford, UK: Blackwell.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N. (2007). Dialogic teaching in science classrooms: Full Research Report. *ESRC End of Award Report*, RES-000-23-0939-A. Swindon: ESRC. Recuperado el 17 de octubre de 2014 de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/190401.pdf>.
- Mercer, N. (2008). The sedes of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17, 33-59.
- Mercer, N. y Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.

- Mercer, N., Hennessy, S. y Warwick, P. (2010). Using interactive whiteboards to orchestrate classroom dialogue. *Tecnology, Pedagogy and Education*, 19(2), 195-209.
- Mercer, N y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12-21.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R. y Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.
- Michaels, S. y O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: professional development approaches for academically productive discussions. En L.B. Resnick, C. S. C. Asterhan y S.N. Clarke (Eds.). *Socializing Intelligence through academic talk and dialogue*, (347-362). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Molinari, L., Mameli, C. y Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: the many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 414-430.
- Muñoz, M. (2017). Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales del lenguaje. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, 2, (5-17).
- Nassaji, H. y Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'? an investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.
- OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *Nota país: México. Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA)*. PISA 2012-Resultados. Recuperado el 17 de octubre de 2014 de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *México-Nota país: resultados PISA 2018*. Recuperado el 15 de agosto de 2020 de [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- OREALC/UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.

- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C. y Clarke, S. N. (2015). Introduction: talk, learning, and teaching. En L.B. Resnick, C. S. C. Asterhan y S.N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through academic talk and dialogue*, (1-12). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rojas-Drummond, S.M., (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican classrooms. En H. Cowie, y G. van der Aalsvoort (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge*, (193-213). Exeter: Pergamon Press.
- Rojas-Drummond, S., Barrera, M., Hernández, I., Alarcón, M., Hernández, J. y Márquez, A.M. (2020). Exploring the 'black box': what happens in a dialogic classroom? *Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1), 47-67.
- Rojas-Drummond, S., Guzmán, K., Mazón, N., Vélez, M. y Stevenel, B. (2011). *Aprendiendo Juntos: fortalecimiento de competencias sociales, cognoscitivas, psicolingüísticas y tecnológicas a través de una innovación educativa*. México: SEP (Reseñas de Investigación en Educación Básica. Convocatoria 2006).
- Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernández, F. y Zúñiga, M. (2010). Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. En C. Howe y K. Littleton (Eds.), *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction. Advances in Learning and Instruction*, (128-148). London: Earlbaum.
- Rojas-Drummond, S.M., Mazón, N., Fernández, M. y Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1(2) 84-94.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K. & Vélez, M. (2012). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of Research in Reading*, 37(2), 1-21.
- Rojas-Drummond, S., Márquez, A., Hofman, R., Maine, F., Rubio, A., Hernández, J., y Guzmán, K. (2016). Oracy and literacy in the making: Collaborative talk and writing in grade 6 Mexican classrooms. En A. Surian (Ed), *Open Spaces for Interactions and Learning Diversities* (69-108). Rotterdam, Holland: Sense Publishers.
- Rojas-Drummond, S., Márquez, A., Pedraza, H., Ríos, R., Vélez M. y Hernández, J. (2016). Innovando en el aula a través de un programa de formación docente en la práctica. En J.

- Manzi y R. García. (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes*, (615-646). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Rojas-Drummond, S. y Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 99-111.
- Rojas-Drummond, S.M., Pérez, V., Vélez, M., Gómez, L. y Mendoza, A. (2003). Talking for reasoning among Mexican primary school children. *Learning and Instruction*, 13(6), 653-670.
- Rojas-Drummond, S. M., Torreblanca, O., Pedraza, H., Vélez, M. y Guzmán, K. (2013). ‘Dialogical scaffolding’: Enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(1),11-21.
- Román, M., y Murillo, F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>.
- Santibáñez, L., Rubio, D. y Vázquez, M. (2018). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. México: INEE.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction*. (3rd ed.) Oxford, UK: Blackwell.
- Schön D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- SEP (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. 6º grado*. México: SEP.
- Teberosky, A. (2000). *Más allá de la alfabetización*. México: Santillana.
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC

- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Edit. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
- Warwick, P., Hennessy, S. y Mercer, N. (2011). Promoting teacher and school development through co-enquiry: developing interactive whiteboard use in a 'dialogic classroom'. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 17(3), 303-324.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology*. New York: Springer.
- Wegerif, R. y Mercer, N. (1997). Using computer-based text analysis to integrate qualitative and quantitative methods in research on collaborative learning. *Language and Education*, 11(4), 271-287. Recuperado el 28 de septiembre de <http://elac.ex.ac.uk/dialogiceducation/userfiles/WegMercMethod1997.pdf>
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolf, M. K., Crosson, A. C. y Resnick L. B. (2006). Accountable talk in Reading comprehension instruction. *CSE Technical Report 670*. Learning and Research Development Center, University of Pittsburgh. Recuperado el 16 de octubre de 2015 en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492865.pdf>.
- Zhang, Y. (2008). Classroom Discourse and Student Learning. En *Asian Social Science*. 4(9), 80-83.

**APÉNDICE A**  
**LAS PRIMERAS 5 SESIONES DEL PROGRAMA DE**  
**ACOMPañAMIENTO DOCENTE (PAD)**

**PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE**

**“TRANSFORMANDO AULAS”**

**Innovando la práctica docente en la Educación Básica**



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM  
Laboratorio de Cognición y Comunicación**

**Dra. Sylvia M. Rojas-Drummond  
Psic. Ana María D.P. Márquez Rosano  
Psic. José Hernández Quintero**

## PRESENTACIÓN

*Transformando Aulas* es un programa de acompañamiento docente que tiene como objetivo innovar las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las aulas, para favorecer la participación activa de los educandos, la construcción compartida de los saberes culturales y el desarrollo de habilidades clave para la escuela y la vida.

*Transformando Aulas* se deriva a su vez del programa de innovación educativa Aprendiendo Juntos (AJ) desarrollado en el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM, coordinado por la Dra. Sylvia Rojas-Drummond. AJ crea comunidades de aprendizaje con el fin de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo socioemocional, cognitivo y psicolingüístico de los niños de manera integral. Las comunidades de aprendizaje se construyen a partir de establecer vínculos de colaboraciones dinámicas e iterativas entre los miembros de distintas comunidades, incluyendo la comunidad escolar, la comunidad local y la comunidad universitaria. AJ busca fortalecer diversas habilidades clave que permitan a los educandos participar activa y competentemente dentro y fuera del ámbito escolar. Entre estas habilidades se encuentran: la convivencia social y la colaboración; la creatividad, la toma de decisiones y el razonamiento y la solución de problemas; la comunicación oral efectiva; la comunicación escrita entendida como práctica social; la autonomía y la autorregulación con el fin de aprender a aprender; y la alfabetización informacional, incluyendo los usos funcionales de las tecnologías.

AJ ha sido probado empíricamente en escuelas primarias públicas por más de dos décadas con resultados altamente satisfactorios. Las investigaciones han mostrado que las habilidades clave de los educandos que participan se fortalecen de manera significativa. Tomando en cuenta estos beneficios y buscando la sustentabilidad de la innovación educativa a mediano y largo plazo, *Transformando Aulas* retoma la visión de educación y las estrategias pedagógicas de este programa. Esto para dotar a los docentes de herramientas que los coloquen en el eje de los procesos de transformación de su práctica profesional con miras a mejorar la calidad educativa.

Con el fin de apoyar a los docentes en la transformación de su práctica, *Transformando Aulas* cuenta con especialistas en Educación para discutir y reflexionar con los maestros sobre

aspectos teóricos y prácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje; así como para analizar y retroalimentar de forma personalizada y grupal las prácticas en el aula. Además, a través del programa se promueve la interacción y colaboración entre docentes y directivos para establecer de manera colegiada las acciones que llevarán a cabo en la escuela. En este sentido, el proceso de acompañamiento docente se realiza a través de ciclos de acción y reflexión que, por un lado, permitan poner en práctica las estrategias pedagógicas, y por el otro, ayuden a los maestros a tomar conciencia de las habilidades y recursos que emplean durante su práctica profesional. El programa se organiza en módulos, en los cuales se analizan y aplican las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que faciliten la implementación de sus Proyectos Educativos.

*Transformando Aulas* representa una herramienta valiosa para impulsar mejoras en las prácticas educativas, las cuales pueden tener además repercusiones trascendentes para la sociedad, fomentando la convivencia pacífica, el respeto a la diversidad cultural, la dignidad de las personas, así como la participación activa de los ciudadanos en el ejercicio de la democracia.

### **Agradecimientos:**

Los autores queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA) por su apoyo sostenido para la realización de las investigaciones que dieron origen al presente desarrollo tecnológico, incluyendo los proyectos PAPIIT IN303313 del 2013 al 2015, así como IN303716 del 2016-2018. Así mismo, la Institución British Academy auspició generosamente un proyecto de colaboración internacional que sustenta la propuesta aquí presentada (proyecto SRG2016), del 2013 al 2015.

## Estructura y organización de las sesiones



Módulo 1. Reflexiones sobre la figura del docente y los modelos educativos

Módulo 2. Ambiente físico atractivo y el clima de confianza

Módulo 3. Trabajo por proyectos y aprendizaje situado

Módulo 4. Estrategias de andamiaje

Módulo 5. Estilos dialógicos de comunicación

Módulo 6. Procesos de comprensión y producción de textos

Módulo 7. Trabajo colaborativo

Módulo 8. Reflexión sobre lo aprendido y sus aplicaciones en el aula

## SESIÓN 1

### Módulo I. Reflexiones sobre la figura del docente y los modelos educativos

**Objetivo:**

Los docentes reflexionarán sobre el rol que pueden desempeñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis de los distintos modelos educativos.

**Número de sesiones:** 1**Ideas centrales:**

- a) Reflexión sobre el papel del docente y de los alumnos en el proceso educativo.
- b) Presentación del Programa de Acompañamiento Docente.
- c) Los Modelos educativos (MEL-PAC-SEP).
- d) Análisis de los Modelos Educativos
- e) Conclusiones.

**Actividades:**

1. Bienvenida.
2. Reflexión sobre la práctica docente. Contestar individualmente y después en parejas las siguientes preguntas:
  - ¿Cuál creen que es el papel del docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje?
  - ¿Qué tipo de alumnos quieren formar?
  - ¿Qué se requiere para formar a este tipo de alumnos?
3. Presentación del programa y análisis de Videos.
4. Lectura del texto sobre los Modelos Educativos.
5. Análisis de los modelos educativos MEL y PAC y comparación con el de la SEP.
6. Reflexión y cierre: ¿qué puedo reflexionar sobre mi práctica a la luz de los M.E.?

**Tarea:** Grabar una sesión de clase y después de observar el video anotar sus características.

## CUESTIONARIO

### Papel del Docente y del Alumno

Nombre del Maestro:

---

**Instrucciones:** Conteste las siguientes preguntas tomando en cuenta la experiencia que ha adquirido durante su práctica profesional como docente. Después comparta sus respuestas con sus compañeros

1. ¿Cuál es mi papel como docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
2. ¿Qué tipos de alumnos quiero formar?
3. ¿Qué características se requieren para formar a este tipo de alumnos?

# PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO (AUDIOVISUAL DE APOYO)



**Objetivos del Proyecto:**

**Docentes**

- Reflexionar sobre su práctica y enriquecer sus estrategias de enseñanza a través de:
  - Desarrollar estilos de comunicación efectiva que favorezcan el razonamiento, la argumentación y el aprendizaje.
  - Aplicar el aprendizaje activo y significativo que estimule el interés y motivación de los alumnos.
  - Ampliar las estrategias de enseñanza que fortalezcan las habilidades de lectura y escritura □ Español
  - Promover interacciones positivas entre los alumnos que permitan el trabajo colaborativo.

**Objetivos del Proyecto:**

**Alumnos**

- Promover el desarrollo de **habilidades-clave para la escuela y la vida:**
  - ✓ Habilidades de comunicación que favorecen la argumentación, la colaboración y el trabajo en equipo.
  - ✓ Fortalecimiento de la reflexión, el razonamiento y la resolución de problemas.
  - ✓ Fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura.
  - ✓ Reflexión sobre los contenidos que aprenden.

ACTIVIDAD:  
**OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE VIDEOS**

1) Observe qué hacen los docentes y los alumnos en cada uno de los videos.

2) ¿Qué semejanzas y qué diferencias encuentra entre ellos. Comente con sus compañeros.

## ACTIVIDADES:

- 1) PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DOS VIDEOS
- 2) LECTURA DEL TEXTO SOBRE MODELOS EDUCATIVOS

# LOS MODELOS EDUCATIVOS (CONTINUACIÓN DEL AUDIOVISUAL)

**“Modelos Educativos”**



**“Modelos Educativos”**



**“Modelo Educativos”**



**“Modelo Educativos”**



**“Modelo Educativos”**



**“Modelo Educativos”**



## “Modelo Educativos”



### ACTIVIDADES:

1) ANÁLISIS DE LOS VIDEOS A PARTIR DE LA LECTURA  
SOBRE LOS MODELO EDUCATIVOS

2) REFLEXIÓN FINAL Y CIERRE

**REFLEXIÓN Y CIERRE**

- ¿Qué aprendí sobre los Modelos Educativos?
- ¿Cómo se relacionan con mi práctica en el aula?
- ¿Qué puedo cambiar?

An illustration of five stylized human figures in different colors (yellow, blue, orange, red, pink) standing in a row. Above them are several colorful speech bubbles of various shapes and colors (yellow, blue, orange, red, pink, green).

**¿Preguntas o comentarios?**

An illustration of two red stick figures. The figure on the left is pointing upwards with a lightbulb above its head, symbolizing an idea or question. The figure on the right is scratching its head with a question mark above it, symbolizing confusion or a question.

**Lectura:**  
**MODELOS EDUCATIVOS**

Los modelos educativos pueden definirse como **patrones conceptuales** que representan los distintos elementos que componen un plan de estudio. Los modelos educativos se fundamentan en teorías y enfoque pedagógicos y sirven de base para la elaboración de los programas y para orientar a los docentes en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rogoff, Paradise, Mejía, Correa-Chávez y Angelillo (2003) proponen un sistema para comparar modelos educativos tradicionales e innovadores, los cuales poseen características contrastantes en sus procesos de organización, mismos que generan formas de interacción muy diferentes entre sí. A los tradicionales los denominan ‘Modelos de Ensamblaje en Línea’ (**MEL**), y a los innovadores los llaman ‘Modelos de Participación Activa en la Comunidad’ (**PAC**). En la Tabla que se presenta al final, se contrastan las características de ambos modelos tomando en cuenta seis parámetros: 1) la estructura de participación; 2) los roles del maestro y los alumnos; 3) la visión que tienen sobre el aprendizaje; 4) la Motivación; 5) las formas de comunicación; y 6) la forma de evaluación.

Como podemos apreciar en la tabla, el MEL promueve el aprendizaje a partir de una estructura de participación en la que existen jerarquías y roles fijos. Estos roles suponen que el adulto (experto) tiende a establecer las formas de participación, la división del trabajo y la conducta de los alumnos, quienes reciben la información que se les proporciona y siguen sus indicaciones. El aprendizaje se lleva a cabo por medio de lecciones y ejercicios que en ocasiones están descontextualizados y sus propósitos y utilidad no quedan claros para los alumnos. Además, las actividades no necesariamente generan interés en los alumnos y con frecuencia su motivación está en función de las recompensas que reciben (motivación extrínseca). En cuanto a la comunicación, ésta se establece directamente entre el maestro y los alumnos sobre todo para explorar si han adquirido la información que se les ha presentado. En este modelo, pocas veces se propicia la interacción y el intercambio de puntos de vista entre los alumnos sin la intervención del adulto. Respecto a la evaluación, ésta tiende a estar desvinculada de los procesos de

aprendizaje y tiene más que ver con la repetición de la información que ha sido transmitida en el aula.

Por otra parte, el modelo PAC supone una visión de la escuela como Comunidad de Aprendizaje. En consecuencia, tiene una estructura de participación más horizontal que fomenta la interacción y el intercambio de perspectivas entre todos sus miembros, y en especial, entre expertos y novatos y entre pares. Así, los roles son más flexibles pues los que tienen mayor experiencia y dominio (no solo el maestro) guían el aprendizaje de los menos expertos, promoviendo que éstos tomen iniciativas y adquieran los conocimientos y las habilidades deseadas. Con esta organización, el aprendizaje se logra a través de la observación y la participación activa de los aprendices en actividades conjuntas, en las que la comunicación se vuelve un medio indispensable para compartir propósitos, ideas, información y acciones que lleven al logro de las metas educativas. Estas experiencias de logro fomentan una participación cada vez más independiente y activa, y genera en los educandos una motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Además, en este modelo la evaluación se realiza a través de actividades contextualizadas vinculadas al proceso de aprendizaje, y sirve de apoyo para encaminarlo. Si bien estos modelos contrastan entre sí, su aplicación específica en cada institución educativa puede variar en el grado en que sus características se alejan o acercan a cada uno de ellos. De esta manera, dicho contraste permite identificar algunos de los elementos que hacen a un modelo educativo más o menos **innovador**.

## CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

ASPECTOS	MODELO SEP*	MODELO MEL**	MODELO PAC***
<b>Estructura de participación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura más horizontal donde el maestro es un facilitador y el alumno es el constructor de sus propios conocimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura con una jerarquía fija y poco flexible.</li> <li>- El maestro determina las actividades que se realizan en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura más horizontal con roles dinámicos.</li> <li>- Se dan posibilidades para que los alumnos propongan y tengan opciones de elegir.</li> </ul>
<b>Rol del Maestro y de los Alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro es una guía que ofrece ayudas durante el proceso de aprendizaje.</li> <li>- El alumno es un participante activo que tiene iniciativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los expertos dirigen las actividades y transmiten información.</li> <li>- Los aprendices reciben la información y siguen las indicaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los expertos guían las actividades.</li> <li>- Los aprendices participan activamente, tienen oportunidades de elegir y toman iniciativas.</li> </ul>
<b>Concepción del Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se logra cuando el alumno transfiere los conocimientos a otros contextos.</li> <li>- El aprendizaje es un proceso social y situado.</li> <li>- Se recurre al modelamiento como estrategia para promover el aprendizaje y se utiliza el lenguaje para hacer explícitos los procedimientos y el razonamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se logra a través de actividades, tareas y ejercicios desarticulados entre sí.</li> <li>- La repetición y la memorización de los conocimientos se consideran importantes.</li> <li>- El aprendizaje es un proceso individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se logra a través de la participación en proyectos integrales y de interés para los alumnos.</li> <li>- Se da importancia al desarrollo de habilidades y no solo a la adquisición de conocimientos.</li> <li>- El aprendizaje es un proceso social que favorece el Aprendizaje Individual.</li> </ul>

<p><b>Cómo se trabaja la Motivación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se busca la motivación intrínseca, fomentando el aprecio del estudiante por sí mismo.</li> <li>- Promueve que el alumno tome el control de su proceso de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trabaja la motivación extrínseca a través de reforzadores externos.</li> <li>- Las actividades y sus propósitos no siempre son claros para los alumnos.</li> </ul>	<p>Se trabaja la motivación intrínseca a partir de conocer los intereses de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se busca que las actividades y sus propósitos queden claros para los alumnos.</li> </ul>
<p><b>Formas de Comunicación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se hacen preguntas para establecer los saberes previos de los alumnos.</li> <li>- Propicia la reflexión metacognitiva a fin de que el alumno identifique las estrategias de aprendizaje que utiliza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se hacen preguntas cerradas y se buscan respuestas correctas.</li> <li>- Se da importancia a los aciertos y se desvalorizan los errores como fuentes de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se hacen preguntas abiertas y se busca conocer lo que el alumno sabe o piensa.</li> <li>- Se establece un diálogo entre maestro y alumnos para construir juntos el aprendizaje.</li> </ul>
<p><b>Forma de Evaluación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se busca evaluar el conocimiento memorístico.</li> <li>- La evaluación es parte de la secuencia didáctica que busca conocer cómo los estudiantes organizan y usan sus aprendizajes en diferentes contextos y niveles de complejidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se usan exámenes para corroborar el aprendizaje de los conocimientos.</li> <li>- Generalmente se hace al finalizar un ciclo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se hace una evaluación continua y mediante actividades que retroalimentan el aprendizaje.</li> </ul>

\* SEP = Secretaría de Educación Pública.

\*\* MEL = Modelo de Ensamblaje en Línea.

\*\*\* PAC= Modelo de Participación Activa en la Comunidad.

## ANÁLISIS DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

### Instrucciones:

Después de revisar y analizar las características de los Modelos Educativos de SEP, MEL y PAC escriba las semejanzas y las diferencias que encuentre entre ellos.

ASPECTOS	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
<b>Estructura de participación</b>		
<b>Rol del Maestro y de los Alumnos</b>		
<b>Concepción del Aprendizaje</b>		
<b>Cómo se trabaja la Motivación</b>		
<b>Formas de Comunicación</b>		
<b>Forma de Evaluación</b>		

## SESIÓN 2

### Módulo 2. Creación de ambientes físicos atractivos y de un clima de confianza

#### Objetivos:

- 1) Los docentes reflexionarán sobre el papel que desempeñan la organización del espacio físico y el clima de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Los maestros analizarán las características de su salón de clase e identificarán los elementos que pueden reorganizar para mejorar las condiciones de trabajo.
- 3) Los docentes analizarán el tipo de clima en el que realizan sus actividades e identificarán estrategias complementarias que favorezcan un clima de confianza en el aula.

#### Número de sesiones: 1

#### Ideas centrales:

- a) Reflexión sobre el papel del espacio físico y el clima de trabajo.
- b) Espacio físico y aprendizaje.
- c) Condiciones para establecer un clima de confianza.
- d) Conclusiones.

#### Actividades:

##### A) Reflexión sobre lo aprendido (*Sesión 1*)

- a. Reflexión sobre los Modelos Educativos y sobre la experiencia de observar su clase y analizar sus características.

##### B) Actividades Sesión 2

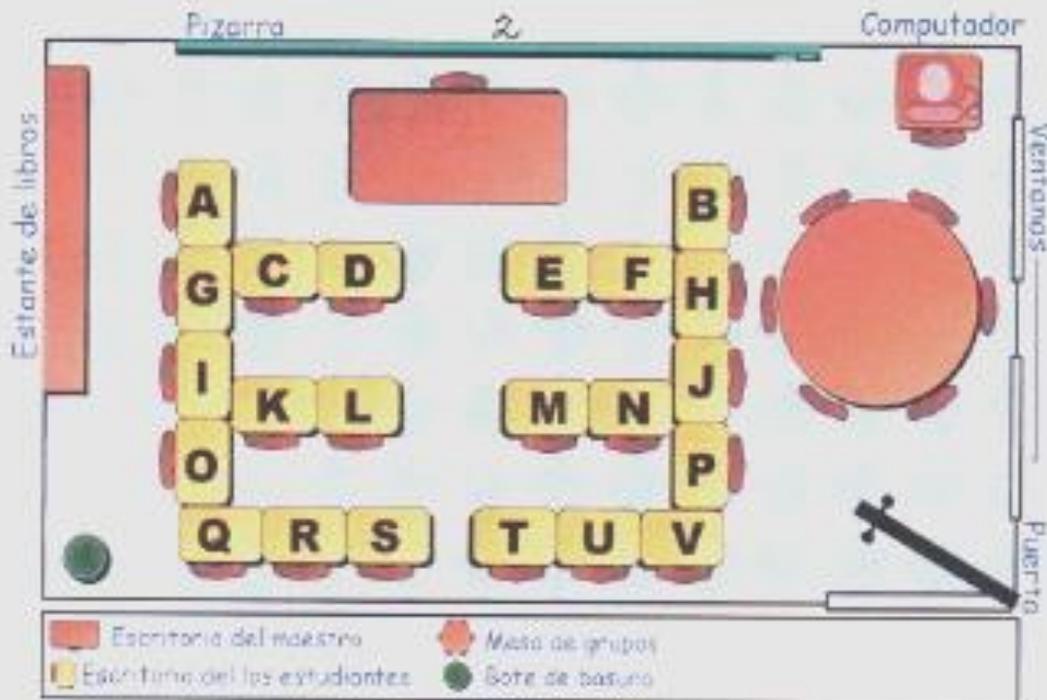
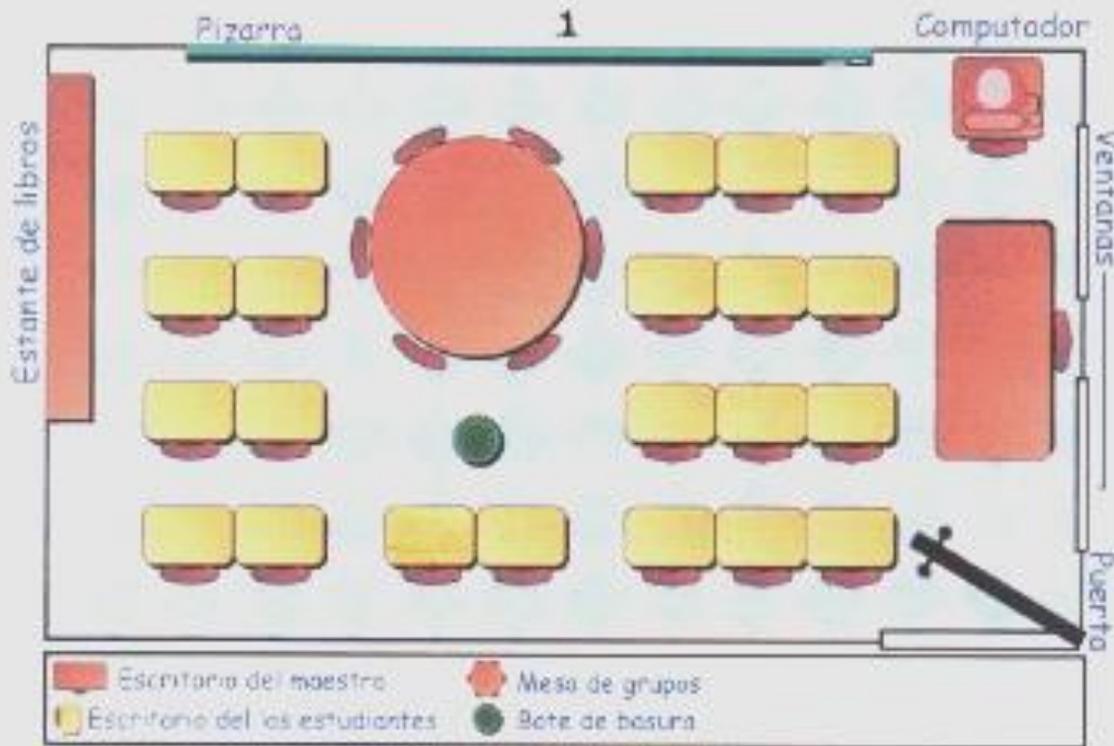
1. Reflexión sobre la práctica: ¿Cómo organiza el espacio en salón de clase? ¿Cómo puede usarlo para favorecer el aprendizaje? ¿Qué se puede hacer para favorecer un clima de confianza y respeto?
2. Análisis de diferentes distribuciones del mobiliario en el salón de clases.
3. Hacer una propuesta para mejorar el arreglo del salón de clases tomando en cuenta diferentes propósitos pedagógicos y las necesidades de su grupo.
4. Análisis de las Estrategias que favorecen la convivencia y el trabajo en el aula.
5. Elaborar una propuesta con las Reglas Básicas de convivencia que favorezcan un buen ambiente de trabajo.
6. Conclusiones.

#### Tarea

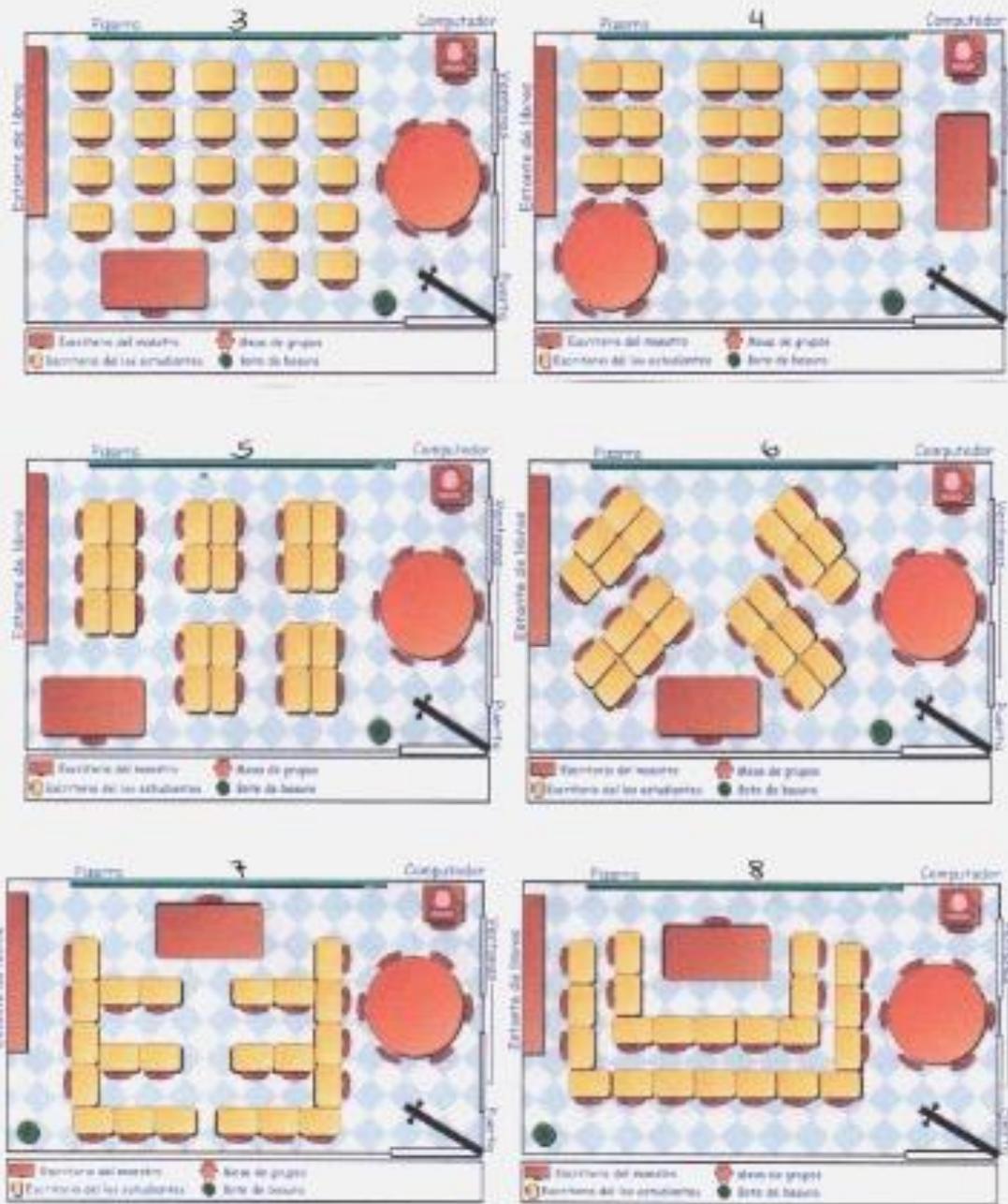
- Establezca con sus alumnos las Reglas Básicas de convivencia para un buen ambiente de trabajo.
- Reorganice su salón de clase y tome una foto del antes y el después.

# ANÁLISIS DEL ESPACIO FÍSICO

DISTRIBUCIÓN DEL MOBILIARIO EN EL SALÓN DE CLASE.  
CON DIFERENTES PROPÓSITOS



## DISTRIBUCIÓN DEL MOBILIARIO EN EL SALÓN DE CLASE CON DIFERENTES PROPÓSITOS



(Tomado de “ARREGLO EFICAZ DEL SALÓN DE CLASES” de Carolyn Evertson & Inge Poole. En: [http://iris.peabody.vanderbilt.edu/wpcontent/uploads/pdf\\_case\\_studies/ICS-001\\_sp.pdf](http://iris.peabody.vanderbilt.edu/wpcontent/uploads/pdf_case_studies/ICS-001_sp.pdf)).

## DISEÑOS Y SUS PROPÓSITOS

Analice los 8 diseños de la distribución del mobiliario y anote para qué propósitos considera que pueden ser utilizados.

NÚMERO	PROPÓSITOS
1	
2	
3	
4	
5	

<b>6</b>	
<b>7</b>	
<b>8</b>	

## **Lectura:**

### **ORGANIZACIÓN DEL SALÓN DE CLASE COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE**

(Tomado de “ARREGLO EFICAZ DEL SALÓN DE CLASES” de Carolyn Evertson & Inge Poole. En: [http://iris.peabody.vanderbilt.edu/wpcontent/uploads/pdf\\_case\\_studies/ICS-001\\_sp.pdf](http://iris.peabody.vanderbilt.edu/wpcontent/uploads/pdf_case_studies/ICS-001_sp.pdf))

El arreglo del salón puede ser una estrategia del docente para promover que sus alumnos aprendan y trabajen juntos. Para ello, deben tener condiciones que favorezcan su atención, diferentes tipos de interacción que les permitan aprender unos de otros y lograr completar sus tareas. A continuación, se presentan algunas estrategias que pueden ayudar a lograr estos objetivos.

#### **POSIBLES ESTRATEGIAS:**

1. Minimizar distracciones
2. Maximizar el acceso
3. Correspondencia con las lecciones
4. Facilitar el movimiento

#### **1. MINIMIZAR LAS DISTRACCIONES**

##### **LO QUE ES...**

La estrategia de minimizar distracciones es arreglar el espacio físico alrededor de un estudiante para reducir las distracciones que resultan de artículos, equipo u otros individuos. Minimizar las distracciones se desempeña en colaboración con maximizar el acceso para apoyar el aprendizaje del estudiante.

##### **LO QUE DICEN LOS RECURSOS Y LAS INVESTIGACIONES...**

- Los artículos (ventanas, puertas, acuarios, etc.), equipo (computadores, retroproyectors, etc.) e individuos (grupos de lectura, pares próximos, etc.) pueden ser distracciones (Evertson, Emmer & Worsham, 2003).
- La prevención de distracciones ayuda a limitar el mal comportamiento, pero es aún más eficaz cuando se reemplaza por declaraciones positivas de parte del maestro (Shores, Gunter & Jack, 1993).
- Las áreas de alto tráfico (fuentes de agua, sacapuntas, botes de basura, escritorio del maestro, etc.) tienen que organizarse para evitar la congestión y minimizar las distracciones que se ocasionan en su uso (Evertson, Emmer & Worsham, 2003).

##### **SUGERENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN...**

- Identifique las distracciones potenciales en el salón de clases.
- Organice los asientos de los estudiantes para evitar estas distracciones.

- Cambie la ubicación de artículos, equipo y/o individuos como sea necesario para minimizar distracciones.

#### PARA TOMAR EN CUENTA...

- Una manera de anticipar fácilmente las distracciones potenciales es sentarse en cada uno de los asientos de los estudiantes antes de finalizar las asignaciones de asientos.
- Cuando las distracciones no se pueden mover, ellas pueden minimizarse por otros medios. Por ejemplo, si un computador es una distracción, pero las únicas conexiones eléctricas y de Internet se encuentran en este sitio específico, se puede reducir la resolución de la pantalla cuando no se esté usando.

## 2. MAXIMIZAR EL ACCESO

#### LO QUE ES...

Maximizar el acceso es una estrategia para arreglar el espacio físico alrededor de un estudiante de modo que el estudiante tenga máximo acceso a la instrucción, los materiales y las demostraciones y el maestro también tenga máximo acceso al estudiante. Maximizar el acceso en conjunto con minimizar las distracciones colabora para apoyar el aprendizaje del estudiante.

#### LO QUE DICEN LOS RECURSOS Y LAS INVESTIGACIONES...

- Muchos estudios han indicado que la interacción de los maestros con sus estudiantes tiene correlación con la ubicación del asiento del estudiante (Good & Brophy, 2000; Evertson, Emmer & Worsham, 2003; Lambert, 1995; Shores, Gunter & Jack, 1993). Los estudiantes que se asientan por delante del salón de clases y en el centro (“la zona de acción”) tienen más probabilidad de recibir la atención del maestro.
- Los estudiantes que tienen una vista directa a un área de instrucción tienen acceso más disponible a esta instrucción; los que tienen sus espaldas a la instrucción pueden evitar la participación (Wong & Wong, 1998).
- La supervisión eficaz de parte del maestro del salón de clases requiere el movimiento frecuente en todas partes del salón de clases y el mantenimiento de líneas de vista constantes con cada estudiante (Evertson, Emmer & Worsham, 2003).
- El arreglo del salón de clases debe permitir el acceso necesario a los maestros para relacionarse con cada estudiante (Shores, Gunter & Jack, 1993).
- Los materiales y los equipos usados con frecuencia (sacapuntas, textos, etc.) deben guardarse en sitios fácilmente accesibles (Evertson, Emmer & Worsham, 2003).

## SUGERENCIAS DE IMPLEMENTACION...

- Proporcione una línea de vista clara para los estudiantes a las áreas de instrucción (pizarra, pantalla del retroproyector, mesas de demostración, del maestro mismo).
- Establezca una línea de vista clara entre usted y los estudiantes.
- Arregle los asientos del salón de clases para permitir que usted y los estudiantes se muevan por el salón de clases con facilidad.

## PARA TOMAR EN CUENTA...

- Una manera de anticipar fácilmente las distracciones potenciales es sentarse en cada uno de los asientos de los estudiantes antes de finalizar las asignaciones de asientos.
- El acceso puede cambiar al reubicar a los estudiantes en el salón de clases.
- Algunos estudiantes requieren más espacio (por ejemplo, para una silla de ruedas) para tener acceso equitativo a los demás.

## 3. CORRESPONDENCIA CON LAS LECCIONES

### LO QUE ES...

La correspondencia del arreglo del salón de clases con los objetivos educativos de una lección es una estrategia para arreglar el salón de clases de una manera en la que apoya los objetivos de la lección. Las lecciones diseñadas para el trabajo independiente (tareas, pruebas, etc.) se apoyan en los arreglos de asientos en las singulares o las de parejas. Las lecciones diseñadas para el trabajo en grupos (centros, equipos, etc.) se apoyan en un arreglo de asientos en grupos.

### LO QUE DICEN LOS RECURSOS Y LAS INVESTIGACIONES...

- Los arreglos de los asientos deben corresponder a los objetivos de la lección (Evertson, Emmer & Worsham, 2003; Lambert, 1995; Wong & Wong, 1998).
- Los arreglos de asientos en grupos pueden aumentar la interacción social entre los estudiantes; los arreglos de asientos en las pueden aumentar la cantidad de trabajo independiente completado (Lambert, 1995; Wong & Wong, 1998).
- La flexibilidad en el arreglo del salón de clases permite el uso de una variedad de formatos educativos (grupos enteros, grupos pequeños, pares de estudiantes, individuos) (Lambert, 1995; Wong & Wong, 1998).
- Los arreglos del salón de clases que no corresponden a los objetivos de las lecciones pueden ser una distracción para los estudiantes (Lambert, 1995).

## SUGERENCIAS DE IMPLEMENTACION...

- Seleccione el objetivo y el formato de una lección.
- Considere los distintos arreglos que se presentan al final y seleccione un arreglo del salón de clases que apoye el objetivo de su lección.

- Modifique su arreglo actual para apoyar el objetivo de su lección.
- Enseñe a los estudiantes a arreglar el salón de clases para los formatos correspondientes a lecciones específicas y asigne esta tarea a algunos estudiantes de la clase. El arreglo eficaz del salón de clases requiere práctica de parte de los estudiantes.

#### PARA TOMAR EN CUENTA...

1. La planificación eficaz de las lecciones y los procedimientos de instrucción para el formato de una lección específica se desempeña en colaboración con la correspondencia entre los arreglos del salón de clases y el objetivo de la lección para realizar con éxito la implementación de estas lecciones.

2. La reubicación continua de asientos en el salón de clases puede resultar tan disruptiva como una falta de correspondencia entre el arreglo de los asientos y los objetivos de las lecciones. Planee su arreglo del salón de clases para concordar con la mayor parte de instrucción de su día y determine maneras en las que usted puede ajustar este arreglo para cumplir con los objetivos de otras lecciones.

## 4. FACILITAR EL MOVIMIENTO

### LO QUE ES...

El movimiento con facilidad es una estrategia para arreglar el espacio físico del salón de clases con el propósito de asegurar que tanto el maestro como los estudiantes puedan moverse por el salón de clase sin dificultades.

### LO QUE DICEN LOS RECURSOS Y LAS INVESTIGACIONES...

- La supervisión eficaz de parte del maestro del salón de clases requiere el movimiento frecuente por todas partes del salón de clases y el mantenimiento de líneas de vista constantes con cada estudiante (Evertson, Emmer & Worsham, 2003).
- El arreglo del salón de clases debe permitir el acceso necesario a los maestros para relacionarse con cada estudiante (Shores, Gunter & Jack, 1993).
- Los estudiantes necesitan el acceso fácil a las provisiones, el equipo y los materiales necesarios (Evertson, Emmer & Worsham, 2003).
- Los espacios reducidos aumentan el contacto físico entre individuos y la probabilidad de tensiones (Hall, 1966/1982).
- En un estudio que se enfocó en los salones de clases con estudiantes afroamericanos de bajo ingreso, los investigadores encontraron que los estudiantes requirieron el movimiento como parte de su proceso de aprendizaje (Ellison, Boykin, Towns & Stokes, 2000).

## SUGERENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN...

- Arregle los muebles y el equipo en el salón de clases para crear espacio adicional para que los estudiantes puedan caminar entre y alrededor de estos objetos como sea necesario.
- Anticipe las circunstancias especiales en las que se requiere espacio adicional (por ejemplo, el uso de sillas de ruedas).
- Coloque las provisiones, el equipo y los materiales usados con frecuencia en sitios de alcance conveniente.
- Quite el equipo y los muebles no usados o innecesarios del salón de clases.

## PARA TOMAR EN CUENTA...

- Una manera de anticipar fácilmente el movimiento con facilidad por el salón de clases es caminar por todas las áreas designadas con las sillas colocadas como si los estudiantes estuvieran asentados en ellas.

## **EL AMBIENTE DE TRABAJO EN EL AULA**

### **Propósito:**

Crear un clima de confianza y respeto en el salón de clase que favorezca la participación, el trabajo conjunto y el interés de los estudiantes en las actividades académicas a través de las cuales se logra el aprendizaje.

### **Estrategias básicas:**

- Establecer las reglas de convivencia dentro y fuera del salón de clases.
- Promover la participación de todos los alumnos.
- Reflexionar con los alumnos sobre la importancia de respetar las reglas de trabajo en el aula y las consecuencias de no hacerlo.
- Promover que se respeten las reglas de convivencia.
- Dar un trato equitativo y justo a todos los alumnos.
- Permitir la expresión de las ideas, emociones o sentimientos.
- Dar tiempo para que participen o respondan preguntas (no apresurar).
- Reconocer el error como una oportunidad para aprender, evitando la ridiculización.
- Aprovechar los intereses de los alumnos para el aprendizaje (motivación).
- Promover diferentes formas de interacción entre los alumnos (binas, triadas, equipos) que favorezcan el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el aprendizaje.

## **LAS REGLAS DE TRABAJO EN EL AULA**

Anote las 10 reglas de convivencia que considere importantes para tener un buen ambiente de confianza y de trabajo en el salón de clases.

<b>NÚMERO</b>	<b>REGLAS</b>
<b>1</b>	
<b>2</b>	
<b>3</b>	
<b>4</b>	
<b>5</b>	
<b>6</b>	
<b>7</b>	
<b>8</b>	
<b>9</b>	
<b>10</b>	

## SESIÓN 3

### Módulo 3. Trabajo por proyectos y aprendizaje situado

#### Objetivos:

- 1) Los docentes analizarán los conceptos de aprendizaje activo, situado y significativo y su relación con los Modelos Educativos.
- 2) Los docentes identificarán al trabajo por proyectos como una estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje activo, situado y significativo en los proyectos de alfabetización.

**Número de sesiones: 3** (sesiones 3, 4 y 5)

#### Ideas centrales de la sesión 3:

- a) Concepto de aprendizaje y su relación con los modelos educativos.
- b) Características del aprendizaje activo, situado y significativo (AASS).
- c) Aplicación del AASS en los proyectos de alfabetización.
- d) Conclusiones.

#### Actividades:

##### **A. Reflexión sobre lo aprendido** (*Sesión 2*)

- a. Compartir experiencias sobre el Arreglo del salón y las Reglas de convivencia.
- b. Reflexión sobre lo aprendido y los cambios que hicieron en su práctica.

##### **B. Actividades Sesión 3**

1. Actividad de apertura: Elaboración de un Recetario en equipo (materiales: hojas blancas y de colores, revistas con imágenes y recetas que se puedan recortar, tijeras y pegamento). Compartir los productos y la experiencia.
2. Reflexión sobre la práctica: Responder a la siguiente pregunta: ¿Qué hago para favorecer la participación y el aprendizaje de mis alumnos?
3. Revisión de los conceptos: activo, situado y significativo y su relación con los modelos educativos (MEL-PAC) y con el programa de Español.
4. Compartir las fotos de sus salones de clase y analizar cómo apoyan el AASS.
5. Aplicación en el aula: Utilizar los conceptos del AASS en la **planeación de dos actividades** que formen parte del proyecto de alfabetización que lleven a cabo la siguiente semana en Español.
6. Conclusiones.

#### Tarea

- Llevar a cabo las actividades que planeó y video grabar una de las actividades.
- Observar un video sobre el Trabajo por Proyectos.

## APRENDIZAJE ACTIVO, SIGNIFICATIVO Y SITUADO CONCEPTOS Y ESTRATEGIAS

### **Aprendizaje:**

- Proceso por el cual una persona **cambia sus esquemas o estructura mental** (reconstrucción). El aprendizaje puede ser observado a través de cambios en la conducta.

### **Aprendizaje Activo:**

- El cambio en los esquemas se logra por la **interacción física y mental** con los objetos, personas, ideas, problemas o eventos. Supone la reflexión y el razonamiento y es diferente de la memorización o repetición de la información.

### **Aprendizaje Situado:**

- El cambio en los esquemas o la estructura mental se logra a partir de experiencias que provocan interés en los alumnos y reflejan las **prácticas sociales reales**.

### **Aprendizaje Significativo:**

- El cambio en los esquemas o estructura mental implica **vincular lo viejo con lo nuevo** □ esto se logra cuando se activan los conocimientos previos y se relacionan con la información nueva.

### **¿Cómo promover el AASS?**

1. Proporcionar diferentes materiales para manipular, reflexionar o representar.
2. Dar posibilidades de elegir (temas, materiales, formatos, compañeros, etc.).
3. Explorar los conocimientos previos de los alumnos (¿qué saben sobre...?).
4. Tomar en cuenta los intereses de los alumnos (qué les gusta o llama la atención).
5. Promover la motivación a través de: la diversión, el entretenimiento, los juegos, la actividad física y los retos.
6. Promover diferentes formas de trabajo que permitan reflexionar y razonar con otros, aprovechando sus ideas y conocimientos (trabajo en parejas, equipos, con todo el grupo).

## REFLEXIÓN

**¿Qué puedo hacer para promover el AASS con mis alumnos? Enliste cinco acciones.**

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

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

3.- \_\_\_\_\_

4.- \_\_\_\_\_

5.- \_\_\_\_\_

### **Aplicación en el aula:**

- Utilice los conceptos del AASS en la planeación de **dos actividades** que pueda realizar con sus alumnos la próxima semana.

## SESIÓN 4

### Módulo 3. Trabajo por proyectos y aprendizaje situado

#### Objetivos:

- 1) Los docentes analizarán los conceptos de aprendizaje activo, situado y significativo y su relación con los Modelos Educativos.
- 2) Los docentes identificarán al trabajo por proyectos como una estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje activo, situado y significativo.

**Número de sesiones:** 3 (sesiones 3, 4 y 5)

#### Ideas centrales de la sesión 4:

- a) Reflexión sobre el trabajo por proyectos
- b) Características del Trabajo por Proyectos
- c) Aplicaciones en el aula
- d) Conclusiones

#### Actividades:

##### **A. Reflexión sobre lo aprendido** (*Sesión 3*)

- a. Compartir experiencias y videos de las actividades basadas en el AASS.
- b. Reflexión sobre lo aprendido y los cambios que hicieron en su práctica.

##### **B. Actividades de la sesión 4:**

1. Comentar los videos que encontraron sobre el trabajo por Proyectos.
2. Compartir sus experiencias personales sobre el Trabajo por Proyectos tomando en cuenta las siguientes preguntas:
  - ¿Qué es para ti el TP?
  - ¿Cuáles son los beneficios y las dificultades?
  - ¿Cómo organizas el TP?
3. Lectura: Trabajo por Proyectos.
4. Análisis de la planeación de un Proyecto de Español (ejemplo Bloque II).
5. Guía para elaborar un Plan de Trabajo para un Proyecto de Alfabetización.
6. Aplicación en el aula: en equipos hacer la Planeación de un Proyecto.
7. Conclusiones.

#### Tarea:

- **Planear** un proyecto de Español utilizando como guía la rúbrica para la planeación y realización de proyectos que se revisó en la sesión.

## TRABAJO POR PROYECTOS

El **trabajo por proyectos** es una estrategia de enseñanza que ofrece múltiples oportunidades para que los alumnos alcancen aprendizajes significativos. Además, esta modalidad de trabajo está considerada en los programas de la SEP. En particular, el trabajo por proyectos tiene como propósito que los estudiantes desarrollen estrategias para:

- solucionar problemas
- alcanzar metas (experiencias de éxito)
- tomar decisiones
- planear y llevar a cabo acciones ajustándose a un plazo determinado
- descubrir intereses, habilidades y limitaciones propias y de otros (autoconocimiento, autoestima, integración y trabajo en grupo)

Para que un estudiante o un grupo lleve a cabo un proyecto, es necesario que considere tres fases o momentos que son claves para alcanzar cualquier meta o resolver un problema.

### **1. Planeación: ¿QUÉ VOY A HACER? ¿CÓMO, CUÁNDO Y CON QUÉ? ¿QUÉ SE ESPERA QUE LOGRE? ¿CÓMO SERÁ EVALUADO EL TRABAJO**

- Definir el tema y el producto que se espera lograr (META/PRODUCTO)
- Determinar qué actividades se requieren para lograr la meta.
- Hacer un **calendario** con la programación de las actividades (fechas, tiempo que se dedicará a cada actividad).
- Retroalimentación y ajustes a partir de la reflexión con el maestro.

### **2. Trabajo y monitoreo: ¿ESTOY CUMPLIENDO CON LA PLANEACIÓN? ¿ESTOY LOGRANDO LA META O RESOLVIENDO EL PROBLEMA? ¿QUÉ PROBLEMAS ENCONTRÉ? ¿QUÉ AJUSTES TENGO QUE HACER?**

- Realización de las actividades de acuerdo con el plan establecido, checando el avance y logro de las metas parciales o los problemas que se enfrentan al cumplirlas (retroalimentación del docente).
- Realización de los ajustes y cambios necesarios para alcanzar la meta.

### **3. Conclusiones y evaluación: ¿CUÁLES FUERON LOS RESULTADOS? ¿LOGRÉ LA META? ¿QUÉ COSAS TENGO QUE CAMBIAR?**

- Análisis de los resultados obtenidos en el proyecto, considerando, tanto el objetivo curricular, como la calidad del proceso y del producto (criterios previamente establecidos y conocidos por el estudiante).
- Reflexión con el estudiante acerca de los resultados de su proyecto (logros y limitaciones) y los ajustes que debe hacer (si son posibles).
- Evaluación final del proyecto (calificación).

## EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EL AULA

Cecilia Tanoni y María Ernestina Alonso, Buenos Aires, Aulas Unidas Argentinas.

En: [http://www.educared.org.ar/aua/2005/links\\_internos/propuesta2005/documentos/03\\_El\\_trabajo\\_por\\_proyectos.pdf](http://www.educared.org.ar/aua/2005/links_internos/propuesta2005/documentos/03_El_trabajo_por_proyectos.pdf)

### ¿Qué significa trabajar por proyectos?

El *trabajo por proyectos* define un tipo de práctica pedagógica con ciertos rasgos básicos. Es una **propuesta de enseñanza** que permite el logro de ciertos objetivos educativos, por medio de un **conjunto de acciones, interacciones y recursos** planeados y orientados a la **resolución de un problema** y a la **elaboración de una producción concreta**.

Acercas de lo que significa desarrollar un trabajo por proyectos en un aula escolar, no es posible proponer modelos generales aplicables a cualquier situación de enseñanza; pero si se pueden presentar algunas pautas generales.

*Trabajar por proyectos tiene como finalidad:*

- Favorecer el aprendizaje significativo, otorgando sentido al trabajo en el aula: un sentido socialmente real, accesible para los chicos y los jóvenes, y compartido por docentes y estudiantes.
- Contar con estudiantes interesados y motivados por el objeto (tema o problema) de estudio, ya sea que haya surgido espontáneamente de ellos mismos, o porque hemos intervenido para interesarlos y motivarlos. Así, los alumnos se ven involucrados activamente en el proceso de construcción del conocimiento y reconocen en los aprendizajes que logran las respuestas a las preguntas que circularon en el aula y de las cuales ellos se apropiaron.
- Abordar los contenidos curriculares de manera integrada. La planificación del proyecto proporciona criterios que facilitan el recorte y la selección de los contenidos a enseñar tomados de los campos de diversas disciplinas. El desarrollo del proyecto va marcando a los estudiantes la necesidad de dominar determinados contenidos.
- Partir de situaciones que promueven conflictos cognitivos en los estudiantes.
- Establecer una serie de pasos o etapas que deben ser desarrolladas para alcanzar la meta planificada.
- Favorecer el desarrollo de actitudes solidarias, de interacción y cooperación grupal para la realización de las tareas.

### ¿Cuáles son las etapas de un proyecto?

Básicamente, en el desarrollo de un proyecto se pueden identificar tres grandes momentos:

1. El origen y la preparación;
2. El desarrollo propiamente dicho, y
3. El cierre y la evaluación.

**1. El origen y la preparación:** Es el momento de la elección del tema o problema cuyo tratamiento y análisis se abordará por medio del proyecto. El tema o el problema puede ser propuesto por los estudiantes y en este caso, si el docente considera que se trata de un contenido

adecuado para sus objetivos de enseñanza puede tomarlo y convertirlo en objeto de estudio. En otros casos, es el docente quien propone el tema o el problema sobre el que tratará el proyecto. En cualquiera de los dos casos, los alumnos deben sentirse partícipes y el proyecto debe estar encuadrado dentro de una propuesta de enseñanza curricular.

Este también es el momento en que se evalúa su pertinencia y su viabilidad (desde criterios curriculares, institucionales e instrumentales), las acciones, las actividades y los recursos necesarios. Es decir, este es el momento en que se decide su realización y se lo planifica, otorgándole un espacio y un tiempo en el transcurso escolar. Es necesario definir los propósitos, acciones para lograrlos, seleccionando los contenidos necesarios, las actividades posibles, el reparto de tareas y responsabilidades, y los plazos. Será necesario en este punto, y para que la planificación sea ajustada, que el docente conozca los conocimientos que los estudiantes ya tienen y cuáles no. Para ello tal vez sea necesario realizar algunas actividades exploratorias, de diagnóstico.

Los estudiantes podrán participar más o menos en la planificación. Los más grandes, podrán tener una participación más importante, los más chicos, en cambio tendrán menos elementos para aportar. Pero, en cualquiera de los dos casos, es deseable que los estudiantes puedan seguir los aspectos más instrumentales desde lo disciplinar del proceso de planificación. **Saber planificar es un saber muy valioso en cualquier campo de acción**; por otra parte, es un procedimiento muy complejo de aprender y de ser enseñado, es del grupo de saberes que requiere una enseñanza en ejecución práctica. Por esto es importante no privar a los alumnos de observar cómo el docente planea el proyecto y permitirles (de acuerdo con la edad) participar en el proceso y en su evaluación.

**2. El desarrollo:** Este es el momento más largo y del que menos puede decirse de antemano, ya que depende exclusivamente de lo que se haya planificado. En esta etapa serán realizadas todas las acciones necesarias para lograr la meta del proyecto. Se buscará la información, se aplicarán las distintas metodologías de trabajo previstas, se organizarán y se analizarán los datos obtenidos y se elaborarán conclusiones y nuevas preguntas que tal vez sean el punto de partida de un nuevo proyecto. Este es el momento de trabajo efectivo de los estudiantes.

En general, el trabajo por proyectos está inscrito en el marco de la enseñanza de los contenidos curriculares que imparte la institución educativa. Por esta razón, es importante que el docente busque el equilibrio entre los distintos objetivos de enseñanza que tiene entre manos. Con este fin, las propuestas de actividades de aprendizaje de los contenidos curriculares básicos deberán ser realizadas por todos los estudiantes. Al mismo tiempo, otra serie de actividades vinculadas con el desarrollo del proyecto, podrán ser repartidas y asumidas por distintos grupos. De no manejar bien esta tensión, es posible que se logre la meta, es decir el producto del proyecto, pero el proceso de construcción de conocimiento desarrollado no habrá tenido características democráticas, ya que no todos los estudiantes habrán tenido la oportunidad de aprender todos los contenidos.

Un punto central es definir cuáles serán las fuentes de las que se obtendrá la información que el trabajo por proyecto requiere. Es importante, también, prever si algunas de esas fuentes serán construidas por los propios estudiantes, mediante la técnica de la entrevista (en el marco de la historia oral) y/o de la observación y recolección de información por medio del trabajo de campo. El docente debe prever asimismo la organización de la información obtenida de diversas fuentes (bibliografía, información periodística, entrevistas, registros de observación, datos estadísticos, fotografías, internet, entre otras). Esta organización y clasificación es indispensable para la etapa del análisis de la información disponible, momento en el cual el experto orientará a los

estudiantes para que logren establecer relaciones entre los datos, formular hipótesis y confrontarlas con sus ideas iniciales, adquirir conceptos, argumentar, entre otras operaciones intelectuales vinculadas con la reorganización de la red conceptual o semántica previamente disponible y la construcción de nuevos conocimientos por parte de los chicos y las chicas.

Un proyecto bien conducido despierta en los estudiantes ganas de aprender, y ofrece oportunidades para que ellos desarrollen habilidades cognitivas como leer textos informativos, hacer resúmenes, describir procedimientos o experiencias, registrar y documentar, entre muchas otras, situaciones todas que favorecen sus posibilidades de realizar aprendizajes significativos. En este proceso, el docente, en tanto experto, es un mediador que puede anticipar las dificultades y orientarlos frente a los obstáculos que pueden presentarse; es también informante cuando así resulte necesario.

Es importante poner a disposición de los estudiantes la mayor cantidad posible de fuentes de información: libros, artículos de revistas, sitios de Internet, informantes relevantes. Así también podrán ver que los conocimientos ya construidos están disponibles en múltiples lenguajes y diversos soportes: textos, gráficos, mapas, la memoria y los saberes de personas, pinturas y música, entre muchos otros.

### **3. El cierre y la evaluación:**

Cuando, por fin, se logró la meta, es decir, se concretó la elaboración del producto del proyecto, es el momento entonces de:

- Ver en qué medida los estudiantes aprendieron los contenidos seleccionados y qué tipo de cambio conceptual experimentaron; o, en otras palabras, qué tipo de reorganización tuvo lugar en la red conceptual o semántica sobre el tema de la que disponían antes de la realización del trabajo realizado.
- Ver qué otros contenidos no planificados aprendieron.
- **Revisar el proceso, las producciones parciales y el producto final** para arribar a conclusiones, hacer el recuento de las respuestas logradas y de las dudas nuevas o aún presentes, revisar las maneras de aprender que fueron puestas en juego y la conveniencia de cada una de ellas.
- Dar a conocer el producto a la comunidad educativa, más o menos amplia (escuela, padres, otros grupos de la comunidad o localidad), según la significación social real que la producción realizada puede tener.

Nuestra intención es que, en cada escuela, el trabajo por proyectos se constituya en una propuesta de construcción de conocimiento democrática. Es decir, un espacio en el que los docentes decidan cuáles son las mejores propuestas temáticas y metodológicas para que los estudiantes aprendan efectivamente contenidos curriculares, conceptos, procedimientos y actitudes que son valorados socialmente, y, también, un espacio en el cual **los estudiantes se sientan participantes respetados y con oportunidades de realizar muy diversas actividades que contribuyan positivamente a la construcción de su personalidad y aprendizaje.**

## TRABAJO POR PROYECTOS AUTOEVALUACIÓN

Esta rúbrica lo guiará sobre las acciones que llevan a la realización de un Proyecto, incluyendo su planeación. Al mismo tiempo le servirá para evaluar su cumplimiento.

FASES	ACCIONES	Si-NO
<p><b>PLANEACIÓN:</b> Es el momento en el que se determina lo que se hará para desarrollar un proyecto (qué, para qué, cómo y cuándo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se define el producto final y los productos parciales que integrarán el proyecto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se determinan las actividades que se requieren para realizar los productos parciales y el producto final.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se elaboró un <b>calendario</b> con la programación de las actividades (fechas, tiempo que se dedicará a cada actividad).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hay una <b>vinculación</b> entre las actividades y los propósitos del proyecto.</li> </ul>	
<p><b>DESARROLLO Y MONITOREO:</b> Es el seguimiento de las actividades y la reflexión sobre el cumplimiento de lo que se planeó</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se cumplieron las actividades y se elaboraron los productos en las fechas programadas.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se hicieron ajustes a la programación cuando se presentaron contratiempos para cumplir con lo programado.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se explicó a los alumnos la relación entre cada una de las actividades y los propósitos y productos del proyecto</li> </ul>	
<p><b>CIERRE Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO:</b> Es el momento en el que se reflexiona sobre los resultados del proyecto en términos de los aprendizajes esperados, los propósitos que lo definieron y su calidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se presentaron los productos a todo el grupo y/o a la comunidad escolar</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se reflexionó con los alumnos sobre lo que se aprendió en el proyecto, su utilidad y la calidad de los productos.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se evaluaron los productos tomando en cuenta los criterios establecidos con anterioridad y con el conocimiento de los alumnos.</li> </ul>	

## GUÍA PARA EL TRABAJO POR PROYECTOS

PROFESOR (A) \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

ASIGNATURA \_\_\_\_\_ BLOQUE \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

TÍTULO \_\_\_\_\_

DURACIÓN \_\_\_\_\_ FECHAS \_\_\_\_\_

### Aprendizajes Esperados (propósitos):

---

---

---

### Fases del Proyecto y su duración

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_

Producto final: \_\_\_\_\_

### Características del producto:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

### Productos parciales, evaluación y fechas de entrega:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



### **Producto Final y sus características:**

El cuento debe de incluir los siguientes elementos:

- Una portada que ilustre de qué trata el cuento y que incluya el título, los nombres de los integrantes del equipo, el grado y el grupo.
- Tener la estructura propia del cuento: inicio, desarrollo y final o desenlace.
- Las ideas del cuento deben de estar ligadas a través de nexos y en una secuencia lógica.
- El cuento debe provocar una sensación de tensión (miedo) que sea adecuada para niños de 9 años.
- Se fijará una fecha para la Lectura de cuentos a los alumnos de 4º grado.

### **Evaluación de los productos y fechas de entrega:**

- Mapa conceptual del cuento = 2 puntos (24 de noviembre).
- Planificación del cuento = 2 puntos (26 de noviembre)
- Borrador del cuento = 4 puntos (30 de diciembre)
- Entrega final del cuento = 2 puntos (2 de diciembre)

# PRESENTACIÓN DEL PROYECTO A LOS ALUMNOS

## ESPAÑOL 6º GRADO

TÍTULO DEL PROYECTO: “CUENTO DE TERROR O MISTERIO”

**PRODUCTO:** Se elaborará un cuento de misterio o terror siguiendo un proceso en el que se realizarán productos parciales tales como: un mapa mental, la planificación del cuento, la elaboración de una borrador y la versión final ilustrada del cuento de terror o misterio.

### CARACTERÍSTICAS:

1. El mapa mental deberá de contener palabras clave que expresen los elementos y estructura del cuento.
2. Presentar el formato de planeación en el que se describe la trama y contenido que tendrá el cuento.
3. El cuento debe de incluir los siguientes elementos:
  - Una portada que ilustre de qué trata el cuento e incluya el título, los nombres del equipo, grado y grupo.
  - Debe cumplir con la estructura propia del cuento: inicio, nudo y final o desenlace.
  - Las ideas desarrolladas deben de estar ligadas a través de nexos y en una secuencia lógica.
4. El cuento puede ser elaborado en computadora, maquina de escribir o a mano (con letra legible) en hojas tamaño carta.
5. El cuento deberá presentarse sin faltas de ortografía y con limpieza, y con una extensión mínima de tres cuartillas.
6. El cuento deberá estar ilustrado teniendo la libertad de elegir el tipo de imagen que se utilizará, ya sea por medio de imágenes de computadora, recortes, dibujos, etc.

### EVALUACIÓN:

La calificación que obtendrán tomará en cuenta lo siguiente:

- Mapa mental de los elementos y estructura del cuento = 1 punto (24 de noviembre)
- Planeación del cuento = 2 puntos (26 de noviembre)
- Borrador del cuento = 4 puntos (30 de noviembre)
- Entrega final del cuento con ilustraciones = 3 puntos (2 de diciembre)

CUENTO DE MISTERIO O TERROR  
(EJEMPLO PARA LOS ALUMNOS)

## El cuento de la Llorona



**Elaborado por: Jesús Hernández de 6º grado**  
**El cuento de la llorona**

Esto sucedió en el mes de diciembre de 2004. El frío era muy intenso, las calles estaban más silenciosas y oscuras de lo normal y una fuerte lluvia había caído en la ciudad. Roberto vivía con su mujer y su hijo pequeño de tres años en la Macarena en Sevilla. Escucho una voz mientras andaba por la calle que decía:

"Mis hijos... mis hijos... ¿Donde están mis hijos...?"



Roberto pensó que era una mujer borracha que no sabía lo que decía y siguió caminando hacia su casa. Al llegar entró a un viejo baño para lavarse la cara antes de dormir y escucho la voz con el eco del baño:

"¿Tu has visto a mis hijos...?"

Al girarse vio en el espejo reflejada la silueta de una mujer y pronto desapareció, Roberto sintió pánico y llamo a su mujer para contárselo:

-Ana he visto una mujer en el baño que me hablaba y decía cosas al oído...

-Que más quisieras, ¿Dónde estuviste?

-Te lo juro...

-Ya, bueno vamos a dormir.

Cuando ya llevaban un rato dormidos y reinaba el silencio en la habitación se volvió a escuchar:

"Mis hijos... ahí llegan mis hijos..."

Roberto se dio cuenta y dijo:

- ¡Ana!

-Roberto ¿Qué es eso?

-Te lo dije yo la escuché, es real.

- ¿Sabes qué? Ya me contagiaste tus nervios, debe ser alguien que no tiene nada más que hacer, ve a ver al niño no vaya a ser que se haya despertado con tus gritos.

Roberto entró a oscuras en la habitación de su hijo, despacio se acercó a su cama para tocarlo, pero este no estaba ya, solo quedaban ya las sábanas extrañamente mojadas, entonces Roberto dijo:

-Ana ¿El niño está contigo? porque no lo encuentro por ningún lado.



Entonces se escuchó:

"¿Tú eres uno de mis hijos...? ven... ven conmigo... tú eres uno de mis hijos..."

Los padres se aterraron al escuchar estas palabras, su hijo no estaba por ningún lado, pero al parecer aquella aparición de terror lo había encontrado antes que ellos:

- ¡Suéltame tú no eres mi mamá! ¡Voy a llamar a mi papá! ¡Suéltame, déjame!

"Tu eres uno de mis hijos.... ven..."

- ¡Roberto corre, ve a ver donde está el niño!

- ¡Esta en el lavadero!

Cuando el padre del niño subió las escaleras vio como era abrazado por aquella aparición, una mujer vestida de blanco, con la piel más blanca que su túnica, los labios morados y sus ojos negros y sin brillo, con mirada triste, pero a la vez terrorífica.

Roberto quiso acercarse para salvar a su hijo, pero de la oscuridad salieron dos perros negros que le impedían el paso hacia esa mujer. Ana gritó:

- ¡Por favor deje a mi hijo, por Dios se lo pido!

Dichas estas palabras como por un milagro los perros salieron despavoridos, la mujer desapareció en la oscuridad y Roberto y Ana pudieron abrazar a su hijo.



## REVISIÓN DEL CUENTO DE TERROR O MISTERIO

Lean el cuento que elaboraron sus compañeros y pongan una  en los aspectos que **SI** tiene el cuento. Pueden hacer **sugerencias** que ayuden a mejorar el cuento.

ASPECTOS QUE SE REVISAN		SUGERENCIAS
1.	¿Tiene portada con título, ilustración y autores (equipo)?	
2.	¿El título es interesante y llamativo?	
3.	¿Se describe cómo es el escenario en el que suceden las acciones del cuento?	
4.	¿Se describe cómo son los personajes?	
5.	¿El problema que da origen a la historia produce tensión o miedo?	
6.	¿El cuento tiene la estructura de inicio, desarrollo o nudo y final o desenlace?	
7.	¿La historia tiene una secuencia u orden lógico?	
8.	¿El cuento logró provocar una emoción de miedo, suspenso, tensión o angustia?	
9.	¿Las ilustraciones se relacionan con la historia y sirve de apoyo para imaginar lo que sucede?	
10.	¿Se observan varias faltas de ortografía en la escritura?	

REVISOR(ES): \_\_\_\_\_

**SESIÓN 5**  
**Módulo 3. Trabajo por proyectos y aprendizaje situado**

**Objetivos:**

- 1) Los docentes analizarán los conceptos de aprendizaje activo, situado y significativo y su relación con los Modelos Educativos.
- 2) Los docentes identificarán al trabajo por proyectos como una estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje activo, situado y significativo.

**Número de sesiones: 3** (sesiones 3, 4 y 5)

**Ideas centrales de la sesión 5:**

- a. Análisis de la Planeación de los proyectos que elaboraron los docentes
- b. Análisis de dos proyectos de Español.
- c. Lista de Chequeo para la Planeación de Proyectos.
- d. Conclusiones.

**Actividades:**

**A. Reflexión sobre lo aprendido** (*Sesión 4*)

- a. Compartir experiencias sobre la Planeación de los Proyectos y la utilidad de la guía.
- b. Reflexión sobre lo aprendido y los cambios que hicieron en su práctica.

**B. Actividades de la sesión 4:**

1. Revisión de sus proyectos usando la lista de chequeo.
2. Revisión de las características de dos proyectos que se incluyen en el libro de texto y forman parte del Programa de Español (Reportaje y Autobiografía).
3. Cierre del módulo 3 y conclusiones.

**C. Reflexión** sobre lo aprendido en las primeras **5 sesiones** y sobre los cambios en la práctica docente.

**Tarea:**

Tomando en cuenta lo que se ha revisado, planear un proyecto de la asignatura de Español para llevarlo a la práctica. Se pueden apoyar en los proyectos que se les proporcionaron como ejemplos.

# EL TRABAJO POR PROYECTOS

## Lista de Chequeo

Profesor (a) \_\_\_\_\_

Nombre del Proyecto \_\_\_\_\_

Asignatura y bloque \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

ASPECTOS	PRESENTE	AUSENTE	OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS
Datos Generales			
Aprendizajes Esperados			
Fases o Etapas			
Producto (s)			
Características			
Evaluación			
Fechas de entrega			

Revisor \_\_\_\_\_

**APÉNDICE B**  
**RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DE LAS**  
**PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN EL AULA**



### EJEMPLO

<b>RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN EL AULA</b>											
<b>MAESTRA AR.</b>											
<b>0=Nunca 1=rara vez 2=algunas veces 3= Casi siempre 4=Siempre</b>											
<b>IND.</b>	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	
1) Se hacen explícitos los propósitos y actividades de aprendizaje que forman parte de los proyectos de alfabetización.	2	0	1	0	1	1	2	2	1	2	
2) Se vinculan las actividades y los contenidos de la clase a los proyectos que se están trabajando.	0	1	1	0	1	1	2	1	1	1	
3) Se presentan planes de trabajo que anticipan las actividades que se llevarán a cabo para realizar el proyecto.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
4) Se leen textos que sirven de modelo o ejemplo para el tipo de texto que se hará al finalizar el proyecto (o videos).	0	0	1	0	2	2	1	1	0	1	
5) Los alumnos se involucran en la toma de decisiones a lo largo del proyecto (planeación-ejecución y difusión).	1	1	1	0	2	2	2	2	2	1	
6) Se habla de las características, estructura y/o función de los textos.	0	0	2	0	2	2	0	3	1	1	
7) Se hace uso de esquemas, cuestionarios o formatos que toman en cuenta la estructura textual para apoyar la escritura.	0	1	0	0	0	0	0	2	1	2	
8) Se da seguimiento y apoyo a los procesos de lectura y escritura, así como sugerencias para mejorarlos.	2	3	0	0	2	1	2	2	3	2	
9) Los diferentes productos de un proyecto se comparten con el grupo y/o con la comunidad escolar	1	0	0	0	0	1	2	0	3	2	
10) Se reflexiona sobre lo que se aprendió sobre los textos.	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	
<b>TOTAL</b>	6	6	7	0	10	10	11	14	13	13	
<b>PROMEDIOS</b>	<b>6.33</b>			<b>7.75</b>				<b>13.33</b>			

**APÉNDICE C**  
**SEDA-VERSIÓN COMPACTA 2019**  
**CLUSTERS, CÓDIGOS Y DEFINICIONES**

## SISTEMA DE ANÁLISIS PARA EL DIÁLOGO EDUCATIVO (SEDA)

**Versión compacta en español, 2019**

*Resumen de clusters y códigos*

CLUSTERS	CÓDIGOS Y ACTOS COMUNICATIVOS			
	INVITACIÓN		CONTRIBUCIÓN	
1) EXPRESAR, ELABORAR Y RAZONAR	I-REO-O	Invitar a opinar	O	Expresar opinión/ ideas/ creencias/ hacer una contribución relevante
	I-REO-E	Invitar a elaborar	E	Elaborar o clarificar
	I-REO-R	Invitar a razonar	R	Hacer explícito el razonamiento
2) POSICIONARSE	I-P	Invitar a tomar un posicionamiento	PA	Expresar Acuerdo
			PD	Expresar Desacuerdo / cuestionamiento
3) COORDINAR Y VINCULAR	I-CL	Invitar a la coordinación y vinculación de ideas	C	Sintetizar o Coordinar ideas
			L	Vincular ideas o experiencias
4) REFLEXIONAR	I-REF	Invitar a la reflexión	RA	Reflexionar sobre la actividad / contenido / artefactos
			RD	Reflexionar sobre el lenguaje /diálogo / literacidad
5) GUIAR Y MONITOREAR	G-SD	Promover el diálogo entre estudiantes		
	G-AC	Proponer un curso de acción o actividad de indagación		
	G-AP	Introducir la perspectiva autoritativa		
	G-IF	Proveer retroalimentación informativa		
	G-FM	Enfocar, monitorear y revisar		
Total de grupos: <b>5</b>	Total de Actos Comunicativos: <b>20</b>			

## SISTEMA DE ANÁLISIS PARA EL DIÁLOGO EDUCATIVO (SEDA)

**Versión compacta en español, 2019**

*Definición de los códigos*

Clusters	Código	Acto Comunicativo	Definición
Expresar, elaborar y razonar	I-REO-O	Invitar a dar una opinión o contribución relevante	Invitar a la expresión de opiniones, ideas y creencias o a hacer una contribución relevante.
	I-REO-E	Invitar a elaborar o clarificar	Invitar a la elaboración, ampliación o clarificación de las ideas.
	I-REO-R	Invitar a razonar	Invitar a hacer explícito el razonamiento
	O	Opinar o hacer una contribución relevante	Expresar opiniones / ideas / creencias / posibilidades / o hacer una contribución relevante.
	E	Elaborar o clarificar	Construir o clarificar sobre las ideas propias o de otros. Incluye encadenar y completar ideas.
	R	Hacer explícito el razonamiento	Explicar, justificar, dar argumentos, contra argumentar, hipotetizar, especular o predecir con una razón. En contextos de <b>literacidad</b> : Incluye generalización, construcción, integración e interpretación; predicción e inferencia; pensamiento de posibilidad.
Posicionarse	I-P	Invitar a tomar un posicionamiento	Invitar a tomar un posicionamiento de acuerdo, desacuerdo o desafíos.
	PA	Expresar Acuerdo	Expresar acuerdo con la postura / enunciado / creencia / idea / supuesto / tesis presentada por alguien más. Incluye llegar a consenso después de discutir una actividad o problema. Si se presenta junto con elaboraciones o justificaciones, codificarlas respectivamente (E o R).

	PD	Expresar Desacuerdo / cuestionamiento	<p>Expresar desacuerdo parcial o total con la postura / enunciado / creencia / idea / supuesto / tesis presentada por alguien más.</p> <p>Incluye cuestionar, dudar, desafiar, rechazar, refutar o contra-argumentar. Incluye respuestas simples ('no') cuando se utilizan en relación con una idea que se ha expresado.</p> <p>Para refutación y contra-argumento, codificar también como razonamiento (R).</p>
Coordinar y vincular	I-CL	Invitar a la coordinación y vinculación de ideas	Invitar a sintetizar, evaluar, proponer resoluciones (coordinar); o invitar a hacer referencia a intercambios previos o a contextos más amplios fuera o antes de la sesión (vincular).
	C	Sintetizar o Coordinar ideas	Sintetizar, evaluar perspectivas alternativas, o proponer una resolución.
	L	Vincular ideas o experiencias	Referir a intercambios previos, o hacer vínculos con contextos más amplios, incluyendo fuentes autoritativas o experiencias personales.
Reflexionar	I-REF	Invitar a la reflexión	Invitar a reflexionar sobre los procesos / propósitos / valor del diálogo o la actividad.
	RA	Reflexionar sobre la actividad / contenido / artefactos	<p>Reflexionar sobre los procesos de aprendizaje / propósitos / valor de la actividad.</p> <p>Incluye hacer visible la trayectoria de aprendizaje.</p> <p>Incluye darse cuenta de la falta de comprensión o de un cambio de parecer. Incluye reflexiones acerca de contenido, temática o artefactos.</p>
	RD	Reflexionar sobre el diálogo / lenguaje / literacidad	<p>Reflexionar sobre el diálogo, lenguaje o literacidad (lectura y escritura).</p> <p>Incluye hablar acerca del habla y referir a reglas base sobre la comunicación y la convivencia.</p>
Guiar y monitorear	G-SD	Promover el diálogo entre estudiantes	Promover el diálogo y escucha entre estudiantes, estableciendo actividades en pares o grupos; o entregar a los alumnos la responsabilidad de la dirección y

			resultados del diálogo o la actividad colectiva.
	G-AC	Proponer un curso de acción o actividad de indagación	Proponer metas compartidas, posibles cursos de acción para alcanzarlas, o actividades de indagación. En el contexto de pares puede incluir proponer cursos de acción pertinentes a la tarea.
	G-AP	Introducir una perspectiva autoritativa	Introducir explícitamente una perspectiva autoritativa o explicación como parte del flujo dialógico de la interacción, en respuesta al nivel de comprensión de el/los participantes. Incluye introducir términos técnicos.
	G-IF	Proveer retroalimentación informativa	Proveer retroalimentación informativa y/o constructiva.
	G-FM	Enfocar, monitorear y revisar	Enfocar el diálogo o la atención a los aspectos clave de la actividad. Monitorear el diálogo o la actividad para asegurar que las metas y objetivos se estén cumpliendo, o que se estén tomando medidas correctivas cuando sea necesario (procesos de reparación). Incluye aprovechar “errores” para re-dirigir el aprendizaje. Incluye revisar el progreso y resultados de una tarea o actividad. Al utilizar este código, incluir la forma en que se lleva a cabo (ejemplo: desafío, cuestionamiento, etc.)
5	20		

**APÉNDICE D**  
**CALENDARIO DE SESIONES DEL PAD Y GRABACIONES**

**CALENDARIO DE SESIONES DEL PAD Y GRABACIONES  
EJEMPLO: MAESTRO E.**

<b>SESIONES</b>	<b>FECHA</b>	<b>PROGRAMA DE ACOMPANAMIENTO DOCENTE: TEMÁTICA</b>	<b>VIDEO- GRABACIÓN</b>	<b>TEMA DE LAS SESIONES</b>
S/N	05-oct		SESIÓN 1	BIOGRAFÍA
S/N	19-oct		SESIÓN 2	GUIÓN DE RADIO
S/N	09-nov		SESIÓN 3	REPORTAJE
1	10-nov	EL DOCENTE Y LOS MODELOS EDUCATIVOS		
2	17-nov	AMBIENTE FÍSICO Y CLIMA		
3	23-nov	TRABAJO POR PROYECTOS		
4	30-nov	TRABAJO POR PROYECTOS		
5	08-dic	TRABAJO POR PROYECTOS	SESIÓN 4	INSTRUCTIVO DE JUEGOS
6	14-dic	ESTRATEGIAS DE ANDAMIAJE		
7	11-ene	ESTRATEGIAS DE ANDAMIAJE		
8	18-ene	ESTILOS DIÁLOGICOS	SESIÓN 5	GUIÓN DE TEATRO
9	25-ene	ESTILOS DIALÓGICOS		
10	09-feb	ESTILOS DIÁLOGICOS		
11	15-feb	LECTURA Y ESCRITURA	SESIÓN 6	ARTÍCULO DE OPINIÓN
12	22-feb	LECTURA Y ESCRITURA		
13	07-mar	TRABAJO COLABORATIVO		
14	14-mar	TRABAJO COLABORATIVO		
<b>PERIODO VACACIONAL DE SEMANAN SANTA</b>				
15	18-abr	CONCLUSIONES Y CIERRE	SESIÓN 7	CARTAS Y CORREO E.
S/N	23-may		SESIÓN 8	POEMAS
S/N	30-may		SESIÓN 9	POEMAS
S/N	23-jun		SESIÓN 10	TIPOS DE MATERIALES

**APÉNDICE E**  
**EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN**

## TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 1

**Maestro E. - 6º grado - Sesión 1**

**TEMA: BIOGRAFÍA**

**SITUACIÓN COMUNICATIVA:** *La interacción entre el profesor y los alumnos se lleva a cabo en el salón de clases. El grupo se encuentra formado por 27 alumnos sentados en parejas. El profesor está trabajando el proyecto de Biografía y Autobiografía y aprovecha este proyecto para enseñarles a elaborar una línea de tiempo. El maestro inicia la clase de español enlistando en el pizarrón los nombres de personajes importantes que han propuesto los alumnos. Después en equipos elaboran una línea de tiempo, tomando como base la biografía que les dio a los equipos. La clase finaliza evaluando lo que aprendieron los alumnos.*

EVENTOS COMUNICATIVOS	Turno	Agentes	Discurso
<b>EC1 Nombrando personajes interesantes</b>	1	Maestro	¡Sale, chicos arrancamos! El día de hoy la clase de español la estamos empezando ahorita. Ojo / pregunto /quiero nombres de gentes interesantes. Vamos a cerrar con biografía. Quiero gente interesante // (varios alumnos levantan la mano y el maestro empieza a dar turnos)
	2	Alumno 2	Yo / Miguel Hidalgo
	3	Maestro	Miguel Hidalgo
	4	Alumno 3	Pitágoras
	5	Maestro	Pitágoras
	6	Alumna 4	Amado Nervo
	7	Maestro	Amado Nervo
	8	Alumna 5	Leona Vicario
	9	Maestro	Leona Vicario /acá
	10	Alumno 5	Vicente Guerrero
	11	Maestro	Vicente Guerrero muy bien
	12	Alumno 6	Guadalupe Victoria
	13	Maestro	Guadalupe Victoria
	14	Varios alumnos	Miguel Hidalgo
	15	Maestro	Otro
	16	Alumno 7	Pancho Villa
	17	Maestro	Pancho Villa
	18	Alumna 6	Benito Juárez
	19	Maestro	Benito Juárez / levantando la mano solamente
	20	Alumno 8	Miguel Herrera
	21	Maestro	Miguel Herrera
	22	Alumno 9	Cristóbal Colón
	23	Maestro	Cristóbal Colón
	24	Alumna 7	Guadalupe Victoria
	25	Maestro	Guadalupe Victoria / levanten la mano sino no nos entendemos, levanten la mano
	26	Alumna 7	Juan José Arreola

	27	Maestro	José Arreola ¡Muy bien!
	28	Alumna 8	Leona Vicario
	29	Maestro	Leona Vicario
	30	Alumno	Carmen Serdán
	31	Alumna 9	Antonio Machado
	32	Maestro	Antonio Machado
	33	Alumno 10	Thomas Alva Edison
	34	Maestro	Thomas Alva Edison
	35	Alumno 11	Cristóbal Colón
	36	Maestro	Cristóbal Colón ¡Sale! / ¿quién? ( <i>se dirige a alguien que le responde, pero no se ve ni se escucha</i> ) / Juan José Arreola, Sale
<p style="text-align: center;"><b>EC2</b>  <b>Escribiendo en el pizarrón la lista de los personajes interesantes</b></p>	37	Maestro	Escribeme en el pizarrón ( <i>se dirige a unos alumnos y les entrega un plumón</i> ) / escribeme en el pizarrón, escribeme en el pizarrón el nombre de una persona interesante que ya habían dicho ustedes // Así ajá / ( <i>señalando en el pizarrón</i> ) en columna, hagan tres columnas rápido / Esto que estamos haciendo // Los niños héroes ( <i>repite lo que dijo un alumno</i> ) / eso que estamos haciendo se llama escritura colaborativa / escritura colaborativa, todos me están ayudando a escribir / Rápido chicos, corre tiempo, con letra bonita que se entienda// ( <i>los alumnos pasan a escribir el nombre de personajes importantes en el pizarrón. Después selecciona a tres alumnos</i> ). Pasas, pasas y pasas
	38	Alumno 12	¿Tú? ( <i>le dice a un compañero</i> )
	39	Maestro	Otro nombre, vámonos, pásenle para que los apresuren, sino no se van a apurar, rápido niños, si no pueden se regresan y entregan eso ( <i>se refiere a los plumones</i> ) //
	40	Alumno 13	Pero apúrate ( <i>le dice a un compañero</i> )
	41	Maestro	Sólo un nombre. Un nombre solamente jóvenes, vámonos, vámonos Rafa. Ya el que sigue. Pasa David, Ruti, Naleni también tú Naleni. Rápido a poner sus nombres ( <i>los alumnos pasan a escribir el nombre de un personaje importante en el pizarrón</i> ) //
	42	Alumno 14	Maestro ¿ahora escribo cualquier nombre?
	43	Maestro	Quiero el nombre de personajes interesantes / rápido niños//
	44	Alumna 10	Hidalgo va con H
	45	Alumno 15	Hidalgo va con H
	46	Maestro	Va Ana, Ricardo y Giovanni /Rápido niños //
	47	Alumno 16	Vamos Ana
	48	Maestro	Otro / Hay muchos que ustedes saben // ( <i>los alumnos hablan con sus compañeros para saber qué personaje escribir, el maestro se acerca a algunos alumnos. Sigue Erick, Edwin, Vilma</i> // Todavía no ( <i>le dice a un alumno</i> ) //
	49	Alumno 17	Edwin, Benito Juárez
	50	Maestro	Ya, ya, Nahomi / Ya, tú ya / Ya está, vean quién ya está / Rápido Erick, Jenny / ya regrésate Jenny / se quedan ahí, se quedan en el pizarrón // Va Carlos, Jorge, dónde está Jorge / sale Jorge //
	51	Alumno 18	No vino

	52	Maestro	Va Natasha, Yaneri / Me dijeron bastantes nombres y ahora no pueden encontrarlos / Ya están repitiendo muchos eh //
<b>EC3</b> <b>Anotando la lista de los personajes y organizando los equipos</b>	53	Maestro	<i>(cuando terminan de escribir continúa con la siguiente actividad)</i> Sale / libreta de español/ la sacamos y ponemos personas interesantes y bajamos de lo que escribieron allá sin repetir/ rápido corre tiempo //
	54	Alumno 19	Hay que escribir todos
	55	Maestro	Todos los que están allá sin repetir <i>(se refiere a lo que está escrito en el pizarrón)</i> //
	56	Alumno 20	Profe, pero... /
	57	Maestro	Personajes interesantes le ponen//
	58	Alumno 21	Fabiola, ¿qué escribiste? ¿Qué dice?
	59	Maestro	Miguel Herrera / algunos pusieron Miguel Herrera //
	60	Alumno 21	Profe, pero Miguel Herrera es el ex director de la selección mexicana
	61	Maestro	El título / personas interesantes, personas interesantes //
	62	Alumna 11	Ya maestro
	63	Maestro	Luego enlistan los nombres que están allá en el pizarrón, sin repetir / con letra bonita //
	64	Alumno 22	Maestro, nadie puso Costilla / Costilla
	65	Maestro	No le pusieron Costilla, pónganle Costilla //
	66	Alumno 22	Sí, Costilla
	67	Maestro	Personas interesantes //
	68	Alumna 12	Miguel Hidalgo y Costilla
	69	Maestro	Es un apellido // ¿Ya puedo borrar? /
	70	Grupo	Noooo
	71	Maestro	Ya Erick / ¿ya puedo borrar? /
	72	Alumno 22	Ya está Miguel Hidalgo
	73	Maestro	Rápido. Sale, dile que ya terminaron //
	74	Grupo	No, no, no, no
	75	Alumno 23	Profe, ¿verdad que no se vale repetir?
	76	Maestro	No se vale repetir //
	77	Alumno 23	Ahí le pusieron dos
	78	Maestro	Allá en el pizarrón puede haber repetidos, pero en tú libreta ya no // el título son personas interesantes <i>(los alumnos siguen copiando los nombres)</i> //
	79	Alumno 24	Pitágoras, Benito Juárez
	80	Alumno 25	Maestro, Pitágoras ¿verdad que es una persona?
	81	Maestro	Un hombre ilustre //
	82	Alumno 26	Profe, pero ahí a Hidalgo <i>(el nombre está escrito con minúscula)</i> le faltó una H <i>(mayúscula)</i>
	83	Maestro	Corrígelo / ya lo corriges ahí // <i>(se refiere a su libreta)</i> //
	84	Alumno 26	ya
	85	Alumno 27	Maestro como que le falta la H
	86	Maestro	Ya se lo componen ustedes / ¿Ya? //
	87	Alumno 28	No profe <i>(los alumnos continúan trabajando)</i>

88	Maestro	¿Ya puedo borrar la primera columna? /
89	Grupo	Nooo, yaaa ( <i>varios alumnos hablan al mismo tiempo</i> )
90	Alumno 29	Esa ya
91	Alumno 28	La segunda no / no maestro
92	Alumna 13	Leona Vicario
93	Maestro	Leona Vicario sí // ¿Ya paso a checar? ( <i>camina entre los alumnos observando su trabajo</i> ) //
94	Grupo	No
95	Maestro	Ya no van repetidos / si lo están haciendo en columnas / Si lo hicieron continuo tienen que llevar comas, si lo hicieron en columnas no hay tanto problema // ¿Ya Lupi? /
96	Jenny	Ya maestro
97	Maestro	Muy bien / Jenny /
98	Grupo	Ya maestro ( <i>se levantan algunos alumnos y le entregan sus libretas</i> )
99	Maestro	( <i>Mientras revisa las libretas, les asigna el número de equipo al que se van a integrar para la siguiente actividad</i> ) van a trabajar en el equipo uno // tu vas a ir al número dos, con Lupi /son el número dos //
100	Alumna 14	Yo soy el uno
101	Maestro	Quién sigue, quién sigue chicos //
102	Alumno 29	Yo soy el dos
103	Maestro	Tú eres el tres, con ese número hacen su equipo, ya les di un material para que puedan trabajar // Ya Juan Pa //
104	Alumno 30	Yo no tengo material.
105	Alumna 15	Eres uno o eres dos // ( <i>una alumna les pregunta a sus compañeros de qué equipo son</i> )
106	Alumna 16	Maestro ¿nos unimos en equipos?
107	Maestro	Les dije que sí // Cuatro, te vas a ir con Carlos // Cinco te vas con cinco // Ustedes dos ( <i>les dice que formen un equipo</i> ) // El uno ya tiene / el dos ya tiene / el tres, el cuatro ( <i>se refiere a las biografías con las que van a trabajar</i> ) //
108	Alumno 31	¿Cuántos integrantes deben ser?
109	Maestro	Son tres // ¿quiénes son cuatro? /
110	Alumnos	María
111	Maestro	¿Quiénes son cuatro? / ¿quiénes son cinco? / Ahí en su trabajo está el número de equipo /
112	Alumno 32	Numero tres, numero tres
113	Maestro	Niños /voy recibiendo el trabajo chavos / Juan Pa, ¿no está Juan Pa? ( <i>se voltea para ver al alumno</i> ) / ¿dónde tienes que estar? /
114	Juan Pa	Con Ricardo
115	Maestro	Pues órale, ¿en dónde está Ricardo? Son tres integrantes nada más //
116	Alumna 1	Así es
117	Maestro	Son tres integrantes de cada equipo /
118	Ricardo	Pero acá tenemos a otro
119	Alumno 1	Que no
120	Maestro	Numero tres / dos, dos / Este no te lo he revisado y yo revisé //

	121	Alumna 2	¿A dónde te vas a sentar?
	122	Maestro	Seis <i>(revisa el trabajo y le da su número de equipo)</i> / Rápido chavos <i>(se dirige a los estudiantes que se encuentran en su escritorio)</i> / Ya ven que solitos empezamos / Rápido, que no les estoy diciendo //
	123	Natasha	Maestro
	124	Alumno 1	No ha revisado a Nahomi y yo
	125	Maestro	No / seis/ Sale, toma el seis <i>(revisa las libretas que le entregan los alumnos)</i> //
	126	Natasha	Oiga
	127	Alumna 3	No niña, ¿pero tú? <i>(le pregunta a una compañera)</i>
	128	Maestro	Sale / ya están los equipos, ya están los equipos / Sale, indicación / Eh, Eduardo a su equipo, a su equipo / Tienes otro equipo /
	129	Alumno 2	Lo tiene Juan Pablo y Ricardo
	130	Maestro	(...) Siete, está el siete / Nahomi por favor, Nahomi <i>(después de organizar a los equipos pasa a la siguiente actividad)</i> //
<p style="text-align: center;"><b>EC4</b>  <b>Elaborando en</b>  <b>equipos una línea del</b>  <b>tiempo con la</b>  <b>biografía de un</b>  <b>personaje</b></p>	131	Maestro	Sale, va chavos / El siguiente trabajo / Ahora la indicación / Ya están por equipos, les di un material con el que van a trabajar, se trata de trabajar y revisar esa biografía / primero cada equipo / no repito chavos / Diego / Quiero / cada equipo tiene tres elementos: el primero va ser una línea del tiempo, van a ver cómo esta distribuido en el tiempo, si tiene años o que cosa tiene organizado allá dentro / Ey Eduardo qué dije / no voy a estar resumiendo/ A ver ya guardan silencio, ya Edwin / Luego están preguntando y no saben qué cosa // El primero, el primero va a revisar una línea del tiempo a partir de esa biografía / El segundo, va a verificar los datos y va a trabajar con él y va hacer la línea del tiempo, va a ver si es cierto lo que está organizando en la línea del tiempo, ahí aparecen los años / Y el tercero, va a encontrar en ese documento, parte de la historia de ese personaje que considere lo más importante / Sí, en ese pequeño documento van a descubrir algo interesante de ese personaje / Solamente tres niños por equipo, sólo hay tres niños por quipo. Vieron que organicé los equipos como fueron saliendo. Fui organizando conforme fueron saliendo y si me salieron bien porque hubo gente que se apuro y salió, otros empezaron a esperar a su amigo // Toma, son de ustedes dos los últimos / Ahora, vean chavos ya están trabajando la biografía, ya están trabajando la biografía, uno de los tres va a hacer la línea de tiempo pero movidito, otro va a trabajar verificando las fechas de esa línea del tiempo, y el tercero va a buscar en esta historia, en este papelito, algo interesante del personaje y lo escribe en su libreta ahí abajito / rápido <i>(se le acercan varios alumnos y le muestran sus libretas, los demás empiezan a trabajar)</i> //
	132	Alumno 3	Eduardo, Eduardo
	133	Alumno 4	Ya ahora sí ya

134	Maestro	Vente para acá este // para que trabajen esta última, ustedes dos ( <i>le entrega una biografía al equipo</i> ) / pero movidos / Sale ya están trabajando chavos / ( <i>luego se dirige a un equipo</i> ) Uno va a hacer la línea de tiempo y otro va verificando los años, va a hacer la línea del tiempo y el segundo va verificando si es cierto, si está organizado y el tercero va a buscar algo interesante de esa persona, algo que le suene interesante y lo va a escribir /sale. Edwin, Edwin /
135	Edwin	Mande
136	Maestro	Rápido Edwin //
137	Edwin	Oye ¿y mi libreta de español? ( <i>les pregunta a sus compañeros</i> )
138	Alumno 5	No sé
139	Maestro	La línea del tiempo / Van a revisar acá en orden cronológico del personaje / Hacen la línea del tiempo, primero qué paso, luego qué, el otro lo va a ayudar, y el tercero va a buscar algo interesante de esta biografía, pero ya de volada y lo quiero escrito porque me lo van a compartir ( <i>luego pasa con otro grupo y les repite las indicaciones</i> ) //
140	Alumno 6	Lo puedes ir poniendo ( <i>se escucha a un alumno que habla con su compañero</i> )
141	Maestro	El primero hace la línea del tiempo, el otro lo va a ayudar y el tercero va a buscar algo interesante de esa vida // ( <i>después se va con otro equipo</i> ) Primero línea del tiempo, uno va a hacer la línea del tiempo, el otro lo va a ayudar y el tercero va a buscar algo interesante de ese personaje, nada más / ¿De qué trajeron la biografía? //
142	Alumna 4	( <i>levanta la mano</i> ) Yo la de Benito Juárez
143	Alumna 5	Yo la de Vicente
144	Maestro	( <i>después va a una mesa con cuatro alumnos</i> ) Uno, uno va a hacer línea del tiempo, otro va a verificar los datos de la línea del tiempo / No, no Rafa, ya los pasé a uno nuevo ( <i>le dice a un alumno que forma parte de otro equipo</i> ) / A ustedes les di una biografía, ustedes van a trabajar con este / No, no, es lo que ellos quieran / Ustedes van a trabajar con este documento/ Ustedes me trabajan este /
145	Alumno 7	La de Hidalgo
146	Maestro	( <i>Camina hacia otro de los equipos</i> ) Acá como son tres, uno va a hacer la línea del tiempo, otro lo va a ayudar, va a checar sí, sí, y el otro, el tercero va a buscar algo interesante de la vida de ese personaje / ( <i>los alumnos afirman con la cabeza, el maestro se retira, intercambia materiales entre dos equipos y luego va con otro equipo</i> ) // ¿Ya encontraron algo interesante? / Terminen la biografía y busquen algo interesante ( <i>se aleja para seguir checando a los equipos</i> ) // Ya, ya Nahomi (...) ( <i>se detiene en el equipo y le dice algo a una alumna, pero no se escucha, luego se va con otro equipo</i> ) //
147	Alumno 8	Maestro ( <i>levanta la mano para que vaya el maestro con su equipo integrado por dos alumnos</i> )

148	Maestro	Entre los dos / Ya Rápido chavos / primero van a hacer la línea del tiempo, luego van a ver si ya está organizado y tercero van a ver algo interesante de este personaje / Apúrense, no quiero que lo peguen al último ( <i>se retira y va con otro equipo al que le revisa su trabajo</i> ). La línea del tiempo la vas a hacer acá ( <i>señala la libreta, luego se va con otro equipo</i> ) / ¿Ya chicos? //
149	Alumno 9	Si
150	Alumno 10	Maestro
151	Alumno 11	¿Maestro, yo que iba a hacer? ( <i>le jala el suéter</i> )
152	Alumno 10	Maestro
153	Maestro	Yo ya te dije, o que a cada rato te lo voy a decir /
154	Alumno 10	¿Me va a pasar el documento?
155	Maestro	¿Cómo? /
156	Alumno 10	¿Si me va a pasar el documento?
157	Maestro	Si / Yo ya quiero el trabajo ( <i>el profesor los deja y pasa a los equipos a revisar mientras los alumnos trabajan. Se detiene con uno de los equipos</i> ) ¿Algo interesante aquí de lo que escriben? / Línea del tiempo es línea del tiempo, no veo que empiecen / Rápido Susy, rápido Susy ( <i>se retira y va con los otros equipos</i> ) //
158	Alumna 7	( <i>Se escuchan los comentarios de los alumnos</i> ) ¿Qué es lo más importante de todo?
159	Alumno 12	Este / Te voy dictando lo que escribes
160	Maestro	Todo es importante, todo eso es importante // ( <i>responde al comentario de la alumna, luego se va con otro equipo, revisa una hoja que le entregan y les dice algo que no se escucha</i> ). // ¿Tienes en tu tableta el nombre? ( <i>el alumno niega con la cabeza</i> ) / Para que trabajen ( <i>el maestro se retira y va por su tableta, de regreso pasa por un equipo y les pregunta sobre su línea del tiempo</i> ). A ver cuál es su línea /
161	Ismael	La estamos haciendo
162	Maestro	( <i>Regresa con el equipo anterior y revisa su tableta para enviarles un documento que les ayude en su trabajo, uno de los alumnos revisa su tableta para checar que le llegue el documento</i> ). Ya está // ( <i>Se levanta y va a con otro equipo, mientras se escuchan los comentarios de los alumnos</i> )
163	Alumno 13	Desde el nacimiento / ( <i>le dice a su compañero</i> )
164	Alumno 10	Nació en el año/
165	Alumno 16	1756 ( <i>le contesta</i> )

166	Maestro	<i>(Se dirige a uno de los equipos)</i> Qué dato interesante, qué dato interesante. <i>(Comenta con el equipo su trabajo, pero no se entiende, luego les pide información)</i> . Tienen cuando nació, ¿sí? / <i>(los alumnos le muestran la biografía)</i> . Ahora continúen con la línea del tiempo // <i>(los deja y se va con otro equipo y lee su trabajo)</i> . Ya casi está la línea del tiempo, ahora falta el dato interesante / Porque aquí ya están poniendo varias cosas, como que fue presidente, que gobernó, ahora pongan algo sencillito que sea lo más importante para ustedes / Terminen su línea del tiempo con los datos, fecha de nacimiento...tal, luego qué pasó..., murió...en tal fecha // <i>(al terminar sus sugerencias se va con otro equipo)</i> . A ver ustedes <i>(se acerca para leer su trabajo)</i> // Él fue el inventor de la imprenta / Tiene que aparecer en esta línea del tiempo cuando murió <i>(los alumnos afirman con la cabeza)</i> /
167	Alumna 8	Sí, eso lo vamos a poner <i>(mueve sus brazos de derecha a izquierda)</i>
168	Maestro	Ahora ya al último, van a sacar algo interesante de ese personaje. Algo breve, cortito, algo interesante <i>(los alumnos asienten con la cabeza y él se aleja para ir con otro equipo)</i> / ¿Ya? <i>(empieza a revisar con ellas el trabajo que realizaron con la línea del tiempo)</i> //
169	Jenny	Maestro ¿qué tiene que hacer la persona dos?
170	Maestro	La persona dos verifica si está bien la línea del tiempo / <i>(las alumnas se ríen)</i> , ayuda, y la tres es quien va a rescatar algo interesante de esa biografía // <i>(las deja trabajando y se va con otro equipo mientras se escuchan las voces de los alumnos)</i> . ¿Ya? / <i>(le muestran su trabajo)</i> . Acá ya está lo que se va a organizar <i>(se refiere a la biografía que les dio)</i> // Primero la línea del tiempo, vamos / Ya traen en orden cronológico lo que pasa. Una línea del tiempo es una línea // <i>(les dibuja una línea horizontal en la libreta)</i>
171	Alumno 20	¿Así? <i>(también dibuja una línea con el dedo en la libreta)</i>
172	Maestro	Sí // <i>(se aleja y se va con otro equipo donde una alumna del equipo le muestra su tableta con la línea del tiempo)</i> . Ya está bien organizado y completo, solamente hay que rescatar algo / Rápido porque no quiero que sea el último // <i>(se retira y va con el equipo con dos alumnos)</i> . ¿Ya? / Esto es lo que es interesante? /
173	Alumno	Sí.
174	Maestro	Sale, vale / <i>(luego le pregunta al otro integrante)</i> . ¿Y de acá, tu estás haciendo la línea del tiempo? / <i>(revisa su trabajo y les hace un comentario que no se escucha, después se va con otro equipo)</i> // Y acá, a ver cómo quedó su línea del tiempo // <i>(un miembro del equipo le muestra la línea del tiempo)</i>
175	Juan Pablo	Nació, participaciones y muerte <i>(señala las tres fases de su línea del tiempo en la libreta)</i>
176	Maestro	Eso, sí <i>(aprueba con la cabeza)</i> / Y él, el segundo ayuda a ver si están acomodados los años / Dónde están los años, faltan los años / <i>(el alumno asiente con la cabeza)</i> / Dónde está, nació... y acá... <i>(señala la libreta del alumno con su pluma y después señala la de su compañero)</i> / El tercero va a rescatar algo interesante de ese personaje. ¿Sí? / pero ya, es ya, lo quiero <i>(se retira del equipo y va con otro mientras los alumnos se quedan comentando)</i> //
177	Alumno 11	Ah, maestro, también lo debo de escribir maestro <i>(pregunta, pero el maestro ya se retiró)</i>
178	Juan Pablo	¿Qué parte no entendiste? Es para escribir <i>(lo dice con expresión de fastidio)</i> A ver, vas a escribir lo que te digo <i>(continúa escribiendo)</i>

179	Alumno 22	Vas a escribir ( <i>le repite a su compañero</i> )
180	Juan Pablo	¿Ya? Es escribir, mira mejor te lo subrayo ( <i>toma su pluma y subraya la biografía</i> )
181	Alumno 11	Pero primero tenemos que leerlo no subrayarlo. No debemos subrayarlo, así como si nada. Juan Pablo. No lo estas obedeciendo. Juan Pablo le voy a decir al maestro
182	Juan Pablo	Yo lo leí ( <i>le entrega la biografía a su compañero</i> ). Escribe ahora por favor
183	Alumno 11	( <i>Revisa la biografía que le entregó su compañero</i> ). Escribe ahora. Oye, después qué /
184	Juan Pablo	Escribe ahora
185	Maestro	( <i>El maestro sigue revisando el trabajo de los equipos</i> ). Quiero que pongan los años / ( <i>le dice a un equipo refiriéndose a la línea del tiempo</i> ). Algo cortito, algo interesante de ese personaje ( <i>le dice a otro equipo</i> )// Ya Diego ( <i>sigue caminando entre los equipos</i> ) //
186	Alumno	Maestro, ¿verdad que murió va al último?
187	Maestro	Sí / ( <i>después se detiene con un equipo</i> ). Nancy ha estudiado / miren todo lo que se sabe // ( <i>les enseña su libreta con la línea del tiempo y luego se va con el siguiente equipo</i> )
188	Alumna	¿Así? ( <i>le muestran su línea del tiempo</i> )
189	Maestro	¿Quién es? / ( <i>pregunta por el nombre del personaje</i> ). Ponle el nombre ( <i>señala en la libreta</i> ) //
190	Alumna	¿Grande el nombre? ( <i>señala un espacio en la libreta</i> )
191	Maestro	Sí / ( <i>revisa su trabajo</i> ). Está bien todo, bien hecho, pero esto qué hace aquí / ( <i>le señala algo que escribieron en la línea del tiempo</i> ). Chéquenle ahí que pasa //
192	Alumna	Este va acá ( <i>señala en su libreta</i> ). Es que dice... ( <i>señala una parte de la biografía que les dio el profesor</i> )
193	Maestro	( <i>El profesor lee el texto y les comenta</i> ). Ah. Es que este murió primero y los que estaban vivos le hicieron un homenaje
194	Alumna	Entonces ¿le podemos poner esto?
195	Maestro	Sí. Nada más cambien esto para acá...después de que murió le hicieron su homenaje. ¿Y lo interesante?
196	Alumna X	Lo interesante está aquí ( <i>le entrega su libreta</i> )
197	Maestro	( <i>El maestro lee lo que escribió la alumna</i> ). Corrige aquí ( <i>le muestra una parte del texto y la alumna lo checa para corregirlo y se lo vuelve a enseñar</i> ). Luego lo vas a leer ( <i>le entrega su libreta y se va, al mismo tiempo se escucha a otros alumnos comentar</i> )
198	Alumno 11	Sí, luego yo lo escribo ( <i>su compañero toma el estuche</i> ) pero voy a guardar las cosas. Ya dámelo, Richie
199	Juan Pablo	( <i>Se dirige al compañero que tenía que escribir la parte interesante del personaje</i> ). Mejor que él escriba y tú vas a analizar lo que yo escriba /lo que yo escriba, o sea tú vas a ver de la biografía si lo hice bien, por fechas, ¿va? /Acá dice 1876 y acá murió en 1910 // ( <i>luego continúa coloreando</i> ) pero él lo va a escribir / Oye, él va a escribir la biografía // ( <i>su compañero solo lo escucha</i> )

	200	Maestro	Ya Diego, ¿ya quedó su línea? //
	201	Alumno 15	Maestro ya
	202	Alumna 14	No es cierto
	203	Maestro	¿aquí ya? <i>(revisa el trabajo)</i> . Sí está bien, ya están en orden // <i>(después se retira)</i>
	204	Ismael	Yo ya acabé
	205	Maestro	¿Ya Ismael? // <i>(sigue caminando entre los equipos)</i>
	206	Ismael	Ah no, todavía no <i>(le dice algo a su compañera de equipo)</i>
	207	Maestro	<i>(Se acerca a revisar el trabajo de otro equipo)</i> 1800, aquí nació, está bien esa parte // <i>(termina de revisar y les entrega su libreta y camina para colocarse al frente del grupo)</i> . Sale chicos, va más trabajo / Ya debieron haber terminado //
	208	Alumno 24	No todavía falta
	209	Maestro	Ya debieron haber terminado / ya vamos a empezar <i>(revisa su tableta para continuar con la siguiente actividad)</i> //
	210	Ismael	Nada más estos dos y ya <i>(le dice a su compañera y le muestra en la biografía lo que tiene que copiar en la libreta)</i>
	211	Juan Pablo	¿Maestro me va a pasar el documento?
	212	Maestro	<i>(El maestro revisa un trabajo que le muestran)</i> . Esto me lo vas a poner aquí / Agreguen lo que es interesante y ya // <i>(la alumna se va y el maestro borra el pizarrón para continuar con la siguiente actividad)</i>
	213	Alumno	Que él lo va a hacer, yo no <i>(le dice a su compañero)</i>
<p align="center"><b>EC5</b> <b>Buscando en</b> <b>equipos información</b> <b>específica en la</b> <b>biografía</b></p>	214	Maestro	<i>(El maestro continúa con otra actividad)</i> Después de la línea del tiempo chicos, después de la línea del tiempo, van a ustedes a descubrir ahí, en ese documento / <i>(se refiere a las biografías)</i> a ver si hay algo sobre / <i>(escribe algo en el pizarrón)</i> . A ver qué aparece ahí sobre su nacimiento / qué aparece ahí sobre su educación y logros / si aparece, y quiero que descubran algo que impactó a nuestra cultura // Después de la línea del tiempo, después de haber descubierto algo interesante de ese personaje, van a descubrir también, me van a apuntar algo sobre su nacimiento, sobre su educación y logros y algo que haya impactado a nuestra cultura //
	215	alumno	¿O sea?
	216	Maestro	[Algo que] <i>(lo interrumpen)</i>
	217	Alumno	[Algo que haya hecho para que nosotros]
	218	Maestro	<i>(continúa)</i> [Algo que haya hecho] para que nosotros ahora en este tiempo estemos disfrutando de ello // <i>(después el profesor revisa lo que escribieron algunos de los alumnos en su cuaderno)</i>
	219	Alumno 26	Maestro, maestro ¿pegamos la imagen? / ya acabamos ya nada mas nos falta pegarla <i>(se refiere a la biografía)</i>
	220	Maestro	Entre los tres quiero que me descubran algo de eso / <i>(señalando a lo que escribió en el pizarrón)</i> . No la peguen todavía // <i>(se refiere a la imagen, luego continúa pasando entre los alumnos para revisar que sigan con el trabajo)</i>

	221	Juan Pablo	Maestro, venga, venga, aquí está, ya, ya quedó, ya encontramos el nacimiento, nació en la ciudad de Puebla el 2 de noviembre de 1876, esto lo que hizo en educación y logros es que fue comerciante y político durante el régimen de Porfirio Díaz y lo que aportó a nuestra cultura fue que inició la rebelión en las calles de Santa Clara en la ciudad de Puebla
	222	Maestro	Perfecto, ahí está //
	223	Juan Pablo	Yo sé donde esta esto <i>(se refiere al texto)</i>
	224	Maestro	Si que tiene todavía las barras / <i>(se refiere a las marcas en el texto)</i>
	225	Alumna	Maestro ¿debemos de copiarlo así? <i>(señala lo que está escrito en el pizarrón)</i>
	226	Maestro	Si, por párrafos // <i>(el profesor se refiere a los tres puntos que había escrito en el pizarrón, después continúa pasando a los equipos para revisar trabajos y resolver dudas. Después de unos minutos pasa al frente del grupo). El equipo de Ana ya va adelante //</i>
	227	Alumno 26	¿Mande? <i>(pregunta la alumna a la que mencionaron)</i>
	228	Maestro	El equipo de Ana que ya va adelante // <i>(el maestro le repite lo que dijo y luego se dirige a todo el grupo)</i>
EC6 Contestando preguntas sobre el personaje	229	Maestro	Sigue / lo siguiente // <i>(se refiere a continuar con el trabajo, por lo que el maestro empieza a escribir nuevas preguntas en el pizarrón 1. ¿Cuál es el nombre completo del personaje, 2? Cuál es la fecha y lugar de nacimiento?, 3. ¿Qué hace de la persona especial o único?, 4. ¿Qué cualidades admirables posee el personaje?, ¿Qué crees que era su misión?) // Los que ya terminaron es eso // (señala las preguntas y los alumnos siguen con el trabajo, algunos equipos van a verlo al escritorio para que les revise)</i>
	230	Alumno 26	Maestro ¿A poco todo el equipo debe tener la línea del tiempo?
	231	Maestro	Si /
	232	Alumno 26	¿sí?
	233	Maestro	¿Ya chicos? // <i>(espera unos minutos y suena el timbre para salir)</i>
	234	Alumna	Maestro ¿me va a pasar ya el documento?
	235	Maestro	Al final / A ver chavos, esta es la evaluación. Justo esta es la evaluación // <i>(deja que los alumnos contesten las preguntas en equipos y mientras terminan, él empieza a poner el pegamento para colocar una línea del tiempo en el pizarrón)</i>
	236	Alumnas	Ya acabamos profe <i>(van al escritorio)</i>
	237	Richi	Ya profe ¿así? ya están respondidas <i>(le enseñan su trabajo)</i>
	238	Maestro	<i>(El profesor revisa las libretas de los alumnos que se acercan al escritorio) Van a pegar su personaje/ Los vamos a organizar por su nacimiento (pega la línea del tiempo y luego pega en la línea una biografía) / Pongan el año / El que sigue. (otro equipo ubica y pega su biografía en la línea del tiempo). Ándele chavos porque nos quedamos ¿eh? (sigue revisando trabajos) // Peguen sus personajes, ya para cerrar (algunos alumnos pegan sus biografías y les ponen el año de nacimiento) // Faltan personajes chicos ¿quien falta de personaje? / Richi ¿que personaje te tocó? /</i>
	239	Richi	Aquiles Serdán

	240	Maestro	¿Dónde está? /
	241	Alumno 1	Aquí
	242	Maestro	Ándale, lo necesito // <i>(un miembro del equipo se lo enseña y lo pega en la línea del tiempo, luego le pone el año de nacimiento)</i>
	243	Alumna	El pegamento <i>(toma el pegamento que tiene el maestro)</i>
	244	Maestro	¿Cuál les tocó? / <i>(le dice a la alumna que tomó el pegamento)</i>
	245	Alumna	Miguel Hidalgo
	246	Maestro	Pégalo // <i>(la alumna pega su biografía en la línea del tiempo, los demás también terminan de pegar sus biografías. Mientras los equipos terminan, el maestro escribe en una hoja unos ejercicios de matemáticas que les deja de tarea, luego continúa revisando las libretas de los alumnos)</i>
	247	Alumnos	Los copiamos <i>(los alumnos que terminaron empiezan a copiar los ejercicios hasta que el maestro le habla a todo el grupo para finalizar la clase)</i>
EC7 Reflexionando que aprendieron en la clase	248	Maestro	Antes de que se vayan, se sientan, se sientan para cerrar / Quiero que se sienten <i>(se dirige a los alumnos que se encuentran pegando biografías en el pizarrón para continuar con la clase)</i> // Los que están ahí, ¿qué aprendieron, ¿qué aprendieron? /
	249	Alumno	Conocer la vida de las personas
	250	Maestro	A conocer la vida de las personas / ¿qué otro? /
	251	Alumno 2	A cómo organizar una línea del tiempo
	252	Maestro	Como organizar una línea del tiempo / Cómo batallaron, no sabían ni qué era una línea del tiempo y a organizarla por fechas / Otro, ¿qué otra cosa aprendieron? /
	253	Jenny	A sacar información
	254	Maestro	A obtener la información / Otro /
	255	Alumna 2	<i>(levanta la mano)</i> Conocimos a sus padres
	256	Maestro	A sus padres, sus trabajos, sus estudios /
	257	Alumna 2	Conocer más al personaje
	258	Maestro	Conocer más el personaje / Qué otra cosa / la línea de los personajes / otra /
	259	Alumno	La vida de los personajes
	260	Maestro	Eri, qué aprendiste Eri /
	261	Yaneri	Hacer la línea del tiempo
	262	Maestro	Hacer la línea del tiempo que batallaron mucho / Este Mariel ¿qué aprendiste? /
	263	Mariel	La línea del tiempo
	264	Maestro	La línea del tiempo / Yaneri ¿qué aprendiste? /
	265	Yaneri	La vida del personaje
	266	Maestro	Katia /
	267	Katia	A hacer la línea
	268	Maestro	Hacer la línea del personaje, perfecto / Carlos, el último, ¿qué aprendiste? / <i>(no escucha lo que dice el alumno)</i> ¿cómo? /
	269	Carlos	Donde nació

	270	Maestro	Todo lo que vivió, donde estudió, sus logros ¿Qué es lo que te impactó? ¿algo que les haya llamado la atención de su personaje? /
	271	Jenny	Que, aunque era una persona de bajos recursos, era una persona noble que llegó a ser presidente
	272	Maestro	Presidente ( <i>repite</i> ) perfecto / Otro /
	273	Alumno 4	Que Miguel Hidalgo fue el padre de la patria
	274	Maestro	Hidalgo, perfecto /
	275	Alumno 5	¿Que aprendí? que hizo la guerra de independencia
	276	Maestro	Él inicio el movimiento en Cocopalan /
	277	Eduardo	El fue sacerdote
	278	Fabiola	Fue sacerdote
	279	Eduardo	Que luchó y defendió a los indígenas
	280	Maestro	Y defendió a los indígenas / Bien chavos, muchas gracias. Un aplauso fuerte / ( <i>maestro y alumnos aplauden y con eso finaliza la clase</i> )

**APÉNDICE F**  
**CONVENCIONES UTILIZADAS EN LAS TRANSCRIPCIONES**

## CONVENCIONES UTILIZADAS EN LAS TRANSCRIPCIONES

<b>CONVENCIONES</b> (adaptadas de Edwards y Mercer, 1988)		
<b>Símbolo</b>	<b>Nombre</b>	<b>Uso</b>
(...)	Puntos en paréntesis	Palabras que no se pueden descifrar
[texto]	Corchetes	Indica el principio y el fin de solapamiento entre hablantes
/	Micro pausa	Pausa de menos de 2 segundos
//	Pausa	Pausa de más de 2 segundos
( <i>texto</i> )	Paréntesis y cursiva	Anotación de actividad no verbal y de contexto
¿?	Entonación de pregunta	Se agrega al texto para indicar un tono de pregunta en el hablante
¡!	Elevación del tono	Se agrega al texto para indicar una elevación del tono de voz en el hablante

**APÉNDICE G**  
**TRANSCRIPCIÓN: UNA PRÁCTICA DE ALFABETIZACIÓN (indicador 3)**

**SE PRESENTAN PLANES DE TRABAJO QUE ANTICIPAN LAS ACTIVIDADES QUE SE  
LLEVARÁN A CABO PARA REALIZAR EL PROYECTO**

ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE CLASE			
Maestra M. - 6º grado			
SESIÓN 8	TEMA: Los Poemas	Duración: 65 minutos	
<p><b>SITUACIÓN COMUNICATIVA:</b> La clase de español se inicia con la presentación del proyecto "Escribir poemas para compartir". En la presentación se describen los aprendizajes esperados, las actividades y los productos que deberán entregar a lo largo de las dos semanas que durará el proyecto. En esta sesión se realizan las actividades que se planearon para el primer día de trabajo en el proyecto entre las que se encuentran leer poemas y diferenciarlos de otro tipo de textos. La profesora concluye la clase preguntando qué aprendieron de la clase. La clase se inicia con las bancas alineadas en filas a lo largo del salón y cambia su organización a grupos de cuatro alumnos cuando la actividad requiere del trabajo en equipos.</p>			
CE	TURNOS	AGENTES	DISCURSO
EC1 Presentando el Plan de trabajo y analizando los aprendizajes esperados	1	Alumno	Listo jajaja
	2	Maestra M.	(La profesora revisa una hoja y camina por el salón hasta dirigirse al escritorio) Ahorita les paso una hojita. Uno, dos // cuatro // (la profesora entrega las hojas a los alumnos). Esta es la hoja del nuevo proyecto, la vamos a analizar y después la pegan en su libreta. Tres, cuatro, cinco (La profesora cuenta las hojas para repartirlas entre los alumnos) Háganse un poquito para adelante //
	3	Alumna	A mí me falta una
	4	Maestra M.	(...) Este, vamos a leer. Vayan leyendo conmigo // "Proyecto: Escribir poemas para compartir. Asignatura de español. Bloque IV. Grupo 6º C. La duración va a ser de dos semanas". Ehhh // Bueno, la fecha este / no la mencionamos / "Profesora: M. " // Vamos con los aprendizajes esperados // ¿Quién quiere leer el primer aprendizaje esperado? //
	5	Alumnos	Yo (Algunos alumnos levantan la mano)
	6	Maestra M.	A ver Esther, fuerte por favor//
	7	Esther	"Interpreta el lenguaje figurado al leer poemas"
	8	Maestra M.	(La profesora cierra la puerta del salón y la ventana, además acomoda el bote de basura) // Eso / Nahomi / ¿Qué entiendes en el aprendizaje esperado? ¿Qué se espera que ustedes aprendan? //
	9	Nahomi	Que nos de una enseñanza de /
	10	Maestra M.	¿Qué enseñanza tiene que ser?
	11	Nahomi	Escribir poemas, compartir (...)
	12	Maestra M.	Fuerte, fuerte no te escucho /
	13	Nahomi	Escribir poemas para compartir con otras personas
	14	Maestra M.	Pero el aprendizaje esperado nos dice / (la profesora lee el aprendizaje esperado de la hoja que les entregó) " Interpreta el lenguaje figurado al leer poemas" // A ver Mariana //
	15	Mariana	Ehhh, que nos podamos ubicar
	16	Maestra M.	Que nos podamos ubicar y / ¿qué más? /
	17	Mariana	Y conocer e identificar el poema
	18	Maestra M.	Eso. Exactamente. Identificar en un poema el lenguaje figurado. ¿Qué más? este/ Aby /
	19	Aby	Ehhh / hay que entender los poemas en sentido figurado

20	Maestra M.	Exactamente. Se espera que ustedes entiendan el lenguaje figurado de un poema. ¿Quién me puede decir a qué se refiere el lenguaje figurado? ¿Qué creen ustedes que sea el lenguaje figurado? ¿Qué es un lenguaje figurado? Piensen, piensen // <i>(la profesora espera la respuesta de los alumnos).</i>
21	Alumno 1	Decir algo de otra forma.
22	Maestra M.	Exactamente //
23	Alumno 2	(...) escribes
24	Maestra M.	A lo que escribes, exactamente. Si yo escribo / es decir lo mismo, pero con otras [palabras]
25	Alumnos	[palabras]
26	Maestra M.	Como su nombre lo dice: El lenguaje [figurado]
27	Alumnos	[Figurado]
28	Maestra M.	¿Sí? Alguien más, ¿no? Si quedo claro a qué se refiere el / este el primer aprendizaje esperado /
29	Alumnos	Siii
30	Maestra M.	“Interpreta el lenguaje figurado al leer poemas” / Que ustedes entiendan lo que trata de decir el autor en un poema ¿sí? Muchas veces los autores hablan y dicen las mismas, dicen cosas con otros sentidos. Por ejemplo, al decir este / la noche oscura, puede decir la noche estaba //
31	Alumno 3	Oscuro
32	Maestra M.	Este, estremecedora si o puede cambiar palabras. También, por ejemplo, en vez de decir tus ojos están claros, puede decir, tus ojos parecen estrellas. Ese es el lenguaje figurado, el autor utiliza otras palabras, ¿sí? Bueno, este // el segundo aprendizaje esperado, ¿quién lo quiere leer? <i>(la profesora se dirige al grupo y observa a un alumno para que lea)</i> A ver, por favor //
33	Juan Pablo	"Emplea recursos literarios para expresar sentimientos al escribir poemas"
34	Maestra M.	¿A qué creen que se refiera eso? ¿Qué vamos a aprender de eso? ¿qué se espera? A ver Mariana por favor /
35	Mariana	Para expresar sentimientos.
36	Maestra M.	Ajá, ¿qué más? Liz
37	Liz	(...)
38	Maestra M.	No, tú dilo con tus palabras, no importa. ¿Qué crees? /
39	Liz	Es lo que el autor siente
40	Maestra M.	Es lo que el autor siente ¿qué más? / Mau, ¿qué más podemos decir? / Nos dice empleamos recursos literarios para expresar sentimientos y escribir poemas / ¿Qué creen que sea un recurso literario? <i>(la profesora se dirige al grupo)</i> ¿Qué entienden por recurso literario? o vamos por partes, para ustedes qué es un recurso //
41	Alumna 4	Es algo que se necesita
42	Maestra M.	Algo que se necesita <i>(la profesora borra el pizarrón)</i> entonces al decir un recurso literario es algo que necesito para // escribir un poema. ¿Qué se necesita para escribir un poema?

43	Juan Pablo	Un verso
44	Maestra M.	Pero esos son los / son los elementos de un poema. ¿Qué necesito? Aquí su nombre lo dice anteriormente ( <i>la profesora mira la hoja que tiene en la mano y lee en voz alta al grupo</i> ) "Para expresar sentimientos al escribir poemas" //
45	Liz	Tienes que estar inspirado
46	Maestra M.	Exactamente, tengo que estar inspirado para poder escribir un poema y ya lo dijo su compañero / los versos ¿qué más? //
47	Alumnos	La rima
48	Maestra M.	Las rimas, ¿qué más? /
49	Alumnos	Las estrofas
50	Maestra M.	Las estrofas / todo lo que conlleva escribir un poema ¿sí? ¿Les quedo claro?
51	Alumnos	Sí
52	Maestra M.	Bueno, vamos con el tercer aprendizaje esperado. A ver Juan
53	Juan	( <i>El alumno lee el tercer aprendizaje esperado</i> ) "Se utilizan diversos recursos literarios para crear un efecto poético"
54	Maestra M.	¿A qué se referirá eso?
55	Alumna 4	Que //
56	Maestra M.	Diversos recursos literarios para crear un efecto poético. Ahí esta como lo mencionaban hace un rato. Vamos a utilizar //
57	Liz	Versos
58	Maestra M.	Versos
59	Alumnos	Estrofas
60	Maestra M.	Estrofas
61	Alumnos	Rimas
62	Maestra M.	Rimas, ¿qué más?
63	Alumno 5	Este / eso es del sentido figurado
64	Maestra M.	Sentido figurado. Si voy a describir un paisaje necesito la //
65	Alumno 6	Descripción
66	Maestra M.	La descripción si. El cielo claro. La // este, por ejemplo, los árboles verdes. En todo eso necesito usar qué // Necesito estar inspirado / para poder como dice acá /utiliza diversos recursos literarios para crear un efecto poético ¿sí? ¿Alguien más me puede decir qué es lo que nos dice aquí el aprendizaje esperado? ¿Qué se espera que ustedes aprendan con ese aprendizaje esperado?
67	Alumno 7	Lo de los poemas
68	Maestra M.	Si, exactamente, que aprendan a expresarse ¿qué más esperan?
69	Alumno 8	Crear un efecto poético
70	Maestra M.	Exactamente, que de verdad ustedes al escribir o al leer los poemas lo hagan como dice acá, con un efecto poético si, bueno. Ahora vamos con las fases y la duración. ( <i>La profesora continúa leyendo lo que viene en la hoja donde presentó el Plan de Trabajo para el proyecto</i> ).