

236



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

---

---

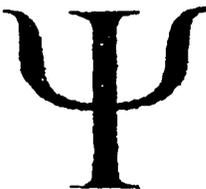
FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROPUESTA DE MANUAL PARA MAESTROS DE PRIMARIA DEL  
PROGRAMA COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA  
CONSTRUCCION SOCIAL DEL CONOCIMIENTO (CACSC)

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
SILVIA ROJAS AVILA

DIRECTORA: DRA. SYLVIA ROJAS-DRUMMOND  
REVISORA: LIC. MARCELA GONZALEZ FUENTES



MAYO DE 2002



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

*Obra que nunca fatiga  
que crea lentamente y nunca destruye  
que para edificar las eternidades pone sólo un grano de arena sobre otro  
más tachando de la gran deuda de los tiempos, minutos, días, años*

*(Anónimo, I Ching)*

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Dra. Sylvia Rojas-Drummond, por darme la oportunidad de colaborar y ser parte del Programa CACSC; por su apoyo total para la culminación de este proyecto y sobretodo, por ser una gran amiga.

A mis compañeros y amigos del LCC, especialmente a Margarita, Nancy, Tatiana, Sabina, Arturo y Vicente, por privilegiarme con su amistad y sus conocimientos a lo largo de este proceso.

A mis sinodales, Lic. Marcela González, Mtra. Elisa Saad, Mtro. Fernando Vázquez y Lic. Guadalupe Osorio, por sus acertados comentarios para enriquecer este trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser mi segunda casa y un refugio de sabiduría y esperanza para la sociedad mexicana.

## **DEDICATORIAS**

A mi papá, Jaime, por ser un padre amoroso y tierno, y por enseñarme que la fuerza está en la suavidad.

A mi mamá, Silvia, por ser una mujer tan entregada a su familia y por cuidar los valores de nuestro hogar.

A mis hermanos, Jaime y Cindy, por ser mis primeros y mejores amigos.

A Marco, mi adorado novio, por ser un hombre maravilloso y una fuente inagotable de amor y comprensión.

# INDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....  | 4  |
| <b>I. LA EDUCACIÓN ESCOLAR</b> .....   | 7  |
| 1.1. LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES.....   | 7  |
| 1.2. SEMBLANZA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO.....   | 8  |
| 1.2.1. <i>La educación en la Constitución Mexicana</i> .....                                 | 8  |
| 1.2.2. <i>La educación laica</i> .....   | 9  |
| 1.2.3. <i>El proyecto socialista</i> .....   | 9  |
| 1.2.4. <i>La unidad nacional</i> .....   | 9  |
| 1.2.5. <i>Los albores de la modernización de la educación</i> .....                          | 9  |
| 1.2.6. <i>La Reforma del estado y la educación</i> .....                                     | 10 |
| 1.2.7. <i>La transición de la década de los noventa</i> .....                                | 10 |
| 1.3. LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO A NIVEL BÁSICO.....                                | 10 |
| 1.4. DESARROLLO COGNOSCITIVO DEL NIÑO EN EDAD ESCOLAR.....                                   | 14 |
| 1.4.1. <i>Piaget y el Pensamiento Operacional Concreto</i> .....                             | 14 |
| 1.4.2. <i>Procesamiento de la Información</i> .....  | 14 |
| 1.4.3. <i>Lenguaje y Alfabetización</i> .....  | 15 |
| 1.5. EL PAPEL DEL ADULTO DURANTE LA EDAD ESCOLAR.....  | 16 |
| <b>II. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LA IMPORTANCIA DEL MAESTRO EN LA EDUCACIÓN</b> .....        | 17 |
| 2.1. CONCEPTO DE ADULTO.....   | 17 |
| 2.2. EL APRENDIZAJE DEL ADULTO.....  | 18 |
| 2.3. LA PLANIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.....  | 19 |
| 2.4. LOS PROFESORES COMO PERSONAS ADULTAS.....   | 22 |
| 2.5. EL PAPEL DEL MAESTRO.....   | 23 |
| 2.6. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE.....                            | 26 |
| 2.7. LA CONTRIBUCIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE AL DESARROLLO PROFESIONAL.....               | 27 |
| 2.8. MODELOS DE DOCENCIA, MODELOS DE FORMACIÓN.....  | 28 |
| 2.9. EL CAMBIO EDUCATIVO.....  | 32 |
| 2.9.1. <i>El maestro ante el cambio educativo</i> .....                                      | 33 |
| <b>III. ANTECEDENTES TEÓRICOS DEL PROGRAMA CACSC</b> .....                                   | 35 |
| 3.1. PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY.....  | 35 |
| 3.2. DESARROLLOS RECIENTES DE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL QUE NUTREN EL PROGRAMA CACSC..... | 39 |
| 3.3. USO FUNCIONAL DEL LENGUAJE Y HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS.....                         | 46 |
| 3.3.1. <i>La importancia del lenguaje en el proceso de aprendizaje</i> .....                 | 46 |
| 3.3.2. <i>Alfabetización Funcional</i> .....   | 47 |
| 3.3.3. <i>Comprensión y Producción de textos</i> .....                                       | 50 |
| <b>IV. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS DEL PROGRAMA CACSC</b> .....                               | 56 |
| 4.1. LA QUINTA DIMENSIÓN.....  | 56 |
| 4.2. EL PROGRAMA <i>THINKING TOGETHER</i> (PENSANDO JUNTOS).....                             | 60 |
| 4.3. <i>CURRICULUM DE HIGH-SCOPE</i> .....   | 61 |
| 4.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO.....  | 62 |
| 4.5. ENFOQUE BALANCEADO COMUNICATIVO FUNCIONAL.....  | 66 |
| 4.6. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....  | 71 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>V. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA “COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO (CACSC)”</b> .....                 | 74  |
| 5.1. VINCULO ENTRE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DEL LABORATORIO DE COGNICIÓN Y COMUNICACIÓN Y EL SURGIMIENTO DE LA PROPUESTA CACSC.....       | 74  |
| 5.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA CACSC.....  | 78  |
| 5.3. SISTEMA DE TRABAJO.....   | 80  |
| 5.4. MÉTODOS DE EVALUACIÓN.....  | 82  |
| 5.5. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.....  | 82  |
| 5.6. INTERVENCIÓN CON LOS DOCENTES.....  | 83  |
| 5.7. EL PAPEL DEL ADULTO DENTRO DEL PROGRAMA CACSC.....  | 85  |
| <b>VI. PROCEDIMIENTO DE ELABORACIÓN DEL MANUAL Y PROPUESTA DE MANUAL PARA MAESTROS DE PRIMARIA DEL PROGRAMA (CACSC)</b> .....              | 90  |
| 6.1 ESTRUCTURA DEL MANUAL Y DISEÑO COMUNICACIONAL.....   | 91  |
| <b>MANUAL PARA MAESTROS DE PRIMARIA DEL PROGRAMA COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO (CACSC)</b> ..... | 95  |
| PRESENTACIÓN.....  | 96  |
| CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL MANUAL.....   | 97  |
| INTRODUCCIÓN.....  | 99  |
| <i>Objetivo del Manual</i> .....   | 100 |
| <i>Elementos del Manual</i> .....  | 101 |
| <i>El papel del adulto</i> .....   | 101 |
| ANTECEDENTES DEL PROGRAMA CACSC.....   | 104 |
| OBJETIVOS DEL PROGRAMA CACSC.....  | 106 |
| INGREDIENTES DEL PROGRAMA CACSC.....   | 108 |
| DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA CACSC.....  | 112 |
| <b>MUNDO MÁGICO</b> .....  | 113 |
| LABERINTOS ACADÉMICOS.....   | 118 |
| <b>LABERINTO DE COLABORACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b> .....   | 120 |
| <b>LABERINTO DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS BÁSICAS</b> .....  | 122 |
| LABERINTOS PSICOLINGÜÍSTICOS DE PRODUCCIÓN.....  | 124 |
| <b>LABERINTO COMUNICATIVO/ARGUMENTATIVO</b> .....  | 124 |
| <b>LABERINTO LITERARIO</b> .....   | 126 |
| <b>LABERINTO EXPOSITIVO</b> .....  | 129 |
| ¿CÓMO ES UNA SESIÓN DEL PROGRAMA CACSC?.....   | 132 |
| <b>GUÍA PARA CONDUCIR UNA SESIÓN DEL PROGRAMA CACSC</b> .....  | 133 |
| <b>ACTIVIDADES</b> .....   | 135 |
| LOS MAESTROS COMO FACILITADORES DEL PROGRAMA CACSC.....  | 136 |
| <i>La Tarea de Ser Maestro</i> .....   | 136 |
| <b>ACTIVIDADES</b> .....   | 138 |
| ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS FACILITADORES DEL PROGRAMA CACSC PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS.....                             | 140 |
| <b>A) Participación Guiada o Tutelaje Cognitivo</b> .....  | 141 |
| <b>ACTIVIDADES</b> .....   | 143 |
| <b>B) Aprendizaje Cooperativo</b> .....  | 144 |
| <b>ACTIVIDADES</b> .....   | 145 |
| <b>C) Habla Exploratoria</b> .....   | 146 |
| <b>ACTIVIDADES</b> .....   | 148 |
| <b>D) Usos Funcionales de la Lengua</b> .....  | 151 |
| <b>ACTIVIDADES</b> .....   | 152 |
| EJEMPLIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA CACSC.....   | 154 |

|                                 |            |
|---------------------------------|------------|
| ANEXO.....                      | 163        |
| DESPEDIDA.....                  | 171        |
| <b>COMENTARIOS FINALES.....</b> | <b>172</b> |
| <b>REFERENCIAS.....</b>         | <b>175</b> |

## INTRODUCCIÓN

Subrayar la naturaleza social de la educación y su función socializadora obliga a plantearse las relaciones entre el desarrollo humano y el contexto social en el que, siempre y necesariamente, este desarrollo tiene lugar. El proceso de desarrollo personal, es decir, el proceso mediante el cual los seres humanos llegamos a construirnos como personas iguales a otras, pero al mismo tiempo diferentes de todas ellas, es inseparable del proceso de socialización, es decir, el proceso mediante el cual nos incorporamos a una sociedad y a una cultura (Coll, 2001).

En congruencia con esta concepción socializadora de la educación, el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología de la UNAM desde hace una década se ha dedicado a generar investigación básica y aplicada en escenarios educativos. De dicha investigación sostenida, surgió hace cuatro años una innovación educativa, “Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)”, el cual es un programa que pretende crear un sistema de actividad con amplitud de oportunidades para la interacción social, la comunicación oral y escrita, el ejercicio en solución de problemas y el uso de herramientas computacionales. De esta forma se pretenden desarrollar en los niños habilidades generales de solución de problemas, colaboración y psicolingüísticas .

Una de las metas del Programa CACSC que incide dentro del sistema educativo, es la de contribuir a la propuesta de modernización educativa a través del diseño, aplicación y evaluación de procedimientos educativos efectivos acordes con dicha propuesta, así como a través de la *formación docente* en la acción alrededor de la aplicación de los mismos.

Es en esta parte de formación docente donde radica la importancia de la propuesta generada en el presente trabajo de tesis puesto que consiste en un manual que va dirigido a los maestros de la escuela primaria que funge actualmente como sede de dicha innovación educativa, así como a todos los maestros de educación básica (y otros profesionales de la educación) que pudiesen adoptar y adaptar el Programa en sus centros escolares, si éste fuese considerado pertinente a la institución y se contara con los recursos humanos y materiales necesarios para su implementación. Cabe mencionar que el CACSC

tiene previstos una serie de apoyos para la capacitación docente (talleres, monitoreo, etc.), dentro de éstos se inserta el presente documento, cuyo propósito es proporcionar a dichos agentes una herramienta didáctica para introducirlos al Programa, poniendo de relieve los aspectos tanto teóricos como prácticos de las actividades que se desarrollarán dentro de éste, contribuyendo así a la apropiación de la dinámica del mismo.

A continuación se presenta la estructura de la tesis. En el primer capítulo se aborda la importancia de la educación escolar, así como sus características generales. Además, se describe una breve semblanza de la educación en México, enfatizando las repercusiones que han tenido los cambios de perspectiva social y cultural en la educación básica. Por último, se mencionan las características del niño en edad escolar, así como el apoyo que el adulto proporciona al niño en esta etapa de desarrollo.

En el segundo capítulo se vincula el proceso educativo a la población adulta, dentro de la cual se encuentran los maestros. Se conceptualiza el término "adulto" con base en los aspectos más significativos que lo diferencian de otras etapas. Además se explica el proceso de aprendizaje de los adultos y se profundiza en la relevancia de la formación para esta población, resaltándose el papel de la planificación. Por otra parte, se menciona el papel que se le ha dado al maestro a lo largo de la historia de las ideologías educativas occidentales. También se explica la importancia de la formación para los maestros y la trascendencia que tiene el apoyar estos lineamientos en la concepción del docente como adulto.

En el tercer capítulo se presenta el marco teórico del que se nutre el Programa CACSC, el cual constituye la innovación educativa dentro de la que se contextualiza el Manual para Maestros sustentado en esta tesis. En primer lugar se describe la perspectiva sociocultural, señalando las ideas centrales de Vygotsky. Posteriormente se presentan los desarrollos más recientes que se derivan de esta perspectiva. Finalmente, debido a que en el enfoque sociocultural se da un papel preponderante a lenguaje (considerado como un medio de pensamiento y aprendizaje) y a las interacciones comunicativas, se exponen la importancia de estos elementos, ya que permiten crear un puente entre los procesos socioculturales que ocurren en un plano externo y los cognoscitivos que se realizan en un plano interno.

En el capítulo cuatro, en complemento al componente teórico del Programa CACSC, se describen los fundamentos metodológicos de esta innovación educativa, los cuales surgen de la corriente sociocultural. Además, existen diversas aportaciones congruentes con esta teoría, las cuales también nutren el Programa. Entre estas influencias se encuentran: La *Quinta Dimensión*, de este programa se retoma la importancia de la interacción social para promover el aprendizaje, involucrando a los niños en actividades socioculturales mediadas por diversos artefactos (signos, como el lenguaje y herramientas como las computadoras). Con respecto al programa "Pensando Juntos" se retoma el uso de estrategias y actividades contextualizadas en las que los adultos ayudan a los niños a mejorar sus habilidades de comunicación y razonamiento conjunto. Por su parte, del aprendizaje cooperativo, se retoma el modelaje o guía de estudiantes en habilidades estratégicas derivadas del estudio de aquellas que utilizan los lectores expertos: formular preguntas, clarificar, predecir. En cuanto al enfoque balanceado de alfabetización funcional, se considera la combinación de la aproximación del lenguaje total o comunicativa-funcional, con la promoción de habilidades específicas de tipo psicolingüístico. Del curriculum de *High Scope*, se retoman los principios del aprendizaje activo, las interacciones positivas adulto-niño y el ciclo básico de planeación-trabajo-recuerdo. Por último, se considera el modelo conductual de Klein (1995) y el modelo cognitivo de Kaplan (1995) para solución de problemas, retomando los pasos que estos autores proponen.

En el capítulo cinco se describe el Programa Educativo Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC) dentro del marco de la investigación del Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología (UNAM). Además, se explica a detalle el Programa, mencionando los objetivos, el sistema de trabajo y sus modificaciones más recientes.

En el sexto y último capítulo, se describe el procedimiento de elaboración del manual y se presenta el "Manual para Maestros de Primaria del Programa Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)".

## I. LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Puesto que el presente trabajo de tesis tiene como propósito la capacitación de maestros de primaria, es necesario contextualizar la propuesta dentro de dicho ámbito educativo. Por lo anterior, en este capítulo se abordará la importancia de la educación escolar, así como sus características generales. Además, se describe una breve semblanza de la educación en México, enfatizando las repercusiones que han tenido los cambios de perspectiva social y cultural en la educación básica. Por último, se mencionan las características del niño en edad escolar, así como el apoyo que el adulto proporciona al niño en esta etapa de desarrollo.

### 1.1. La educación escolar y las características de las prácticas educativas escolares.

La educación escolar es uno de los diversos tipos de prácticas educativas presentes en las sociedades con un cierto nivel de desarrollo científico y tecnológico. El hecho mismo de la existencia de las escuelas e instituciones escolares posee interés y repercusiones para diversas ciencias y ámbitos de conocimiento. Desde un punto de vista psicológico, sin embargo, la consideración que pueda hacerse de las prácticas educativas escolares, y en general de la educación, se encuentra supeditada a la noción de desarrollo que se sustente ya los factores a que se apele para explicarlo. La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza entiende el desarrollo como un proceso mediado, modulado por la cultura es sus múltiples manifestaciones y escenarios. Mediante las diversas prácticas educativas –en la familia, en el taller de aprendizaje, en la escuela, en los grupos de iguales, en las vinculadas a organizaciones sociales, religiosas, en los medios de comunicación, etc.- que los grupos sociales ofrecen a sus nuevos miembros, se facilitan los encuentros indispensables para el desarrollo, los que permitirán la apropiación activa de la cultura por parte del individuo y su progresiva inserción social. En esta concepción la educación adquiere el carácter de factor de desarrollo (Coll, 2001).

Conviene señalar que la emergencia de la institución escuela –en el sentido en que hoy la entendemos- dirigida a promover la socialización y el desarrollo de los más jóvenes es un fenómeno relativamente reciente que genera una situación inédita: la separación entre las actividades sociales habituales y las

actividades educativas, lo que proporciona a éstas últimas un conjunto de rasgos que les confieren su peculiaridad (Coll, 2001).

Todo ello es así porque las actividades que genera la educación escolar son diseñadas y se realizan con una intención específicamente educativa. Ese carácter intencional, esa voluntad de incidir en la formación de sus destinatarios, constituye la razón de ser de las instituciones escolares. La intencionalidad conlleva, en el caso de las instituciones escolares, la planificación y el control de la consecución de las finalidades perseguidas. Los grupos sociales crean y sostienen dichas instituciones para asegurar la formación de sus miembros, y de ahí que lo que en ellas ocurre no pueda dejarse al azar (Coll, 2001).

## **1.2. Semblanza de la Educación Básica en México.**

La educación proporcionada a los mexicanos ha sufrido una serie de cambios o modificaciones a través de la historia de nuestro país, todo esto en un marco político, económico y cultural.

La cuestión de la educación en México, además de los mandatos constitucionales, ha sido foco de controversias que se manifiestan constantemente en Proyectos de política educativa que responden a diferentes intereses y grupos sociales.

### **1.2.1. La educación en la Constitución Mexicana.**

En la Constitución se mencionan varios postulados filosóficos con referencia a la educación. En el Artículo 3° se establece que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar en el individuo una serie de características nacionales, como el amor a la patria, y fomentar la solidaridad internacional, además de basarse en el progreso científico, ser democrática, etc.

Para definir y llegar a este punto de vista, tuvieron que llevarse a cabo muchas reformas a los postulados en el artículo 3° de 1917, desde entonces México ha sufrido una serie de transformaciones que va desde lo político, lo económico y que abarca por consiguiente lo cultural.

### 1.2.2. La educación laica.

En 1917 se menciona que los radicales dieron un tono antirreligioso y jacobino a la educación nacional. Se subrayan las cuestiones ideológicas, donde el laicismo toma una gran fuerza, principalmente a partir de las Leyes de Reforma, llega a tomar tanta importancia que se convierte, paradójicamente en un dogma.

La educación laica desaparece de la Constitución con las reformas de 1934, más regresó al artículo 3º con las modificaciones de 1992, las mismas que cambiaron el Art.130 para que el Estado otorgara reconocimiento jurídico a las iglesias y permitiera la enseñanza religiosa en las escuelas particulares.

### 1.2.3. El proyecto socialista.

El proyecto de la escuela socialista surgió de grupos de maestros, principalmente rurales, líderes de organizaciones populares, todos éstos influidos por la ideología rusa. Este movimiento llegó a impulsar una reforma al artículo 3º para impulsar la educación socialista, la cual, defendía el progreso de la sociedad por sobre el bienestar individual; excluía toda doctrina religiosa de la enseñanza. Planteaba incorporar a niños y jóvenes a la escuela pública, ponía mayor importancia en que se beneficiaran las clases populares. La educación socialista proporcionó el motivo para centralizar aún más las decisiones sobre los contenidos de la educación en el gobierno federal.

### 1.2.4. La unidad nacional.

En las reformas de 1934 se aceptó la idea de Torres Bodet, el cual insistió en que la educación debía inculcar en los niños valores tales como la libertad, la justicia y la democracia. De Lombardo Toledano se aceptó la idea de definir a la democracia como un régimen que persigue el mejoramiento material y cultural del pueblo. También se aceptó que la educación que impartiera el Estado sería gratuita. El mayor logro de este proyecto fue la institución de los libros de texto gratuitos a principios de los años sesenta.

### 1.2.5. Los albores de la modernización de la educación.

A lo largo de los años sesenta tuvieron lugar muchos movimientos sociales; en esta época se dieron cambios en el SEM como: poner el énfasis en el

aprendizaje de lenguas y métodos por medio de áreas de aprendizaje, una modificación a los contenidos de los libros de texto.

A principios de los años setenta se presentó un proyecto de Ley Federal de Educación, la cual incorporó la definición de lo que se entiende por educación en el art. 2º: “la educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura...”

Tal modelo iniciaba una época de modernización de la educación mexicana, que tendría dos estrategias fundamentales; primera, una reforma de la enseñanza básica, sobre todo el cambio a las áreas educativas, modificaciones importantes en la enseñanza media y, segunda, una respuesta positiva a todas las demandas de la educación superior. No obstante no se descentralizó la facultad de elaborar planes y programas de estudio.

#### 1.2.6. La Reforma del estado y la educación.

En esta época el estado organizó, financió y puso en marcha un sistema de educación que promovió la movilidad social, se apoyó el nacionalismo y se fortaleció además la identidad social y, de esa manera, la educación pública mexicana, junto con el IMSS y el ISSSTE, se convirtieron en referente empírico sobre los beneficios del Estado.

#### 1.2.7. La transición de la década de los noventa.

El presidente Salinas de Gortari propuso la obligatoriedad de que la educación abarcara a la enseñanza secundaria; esto trajo consigo muchas críticas que se fundamentaban en que este aspecto nos retomaría al asunto de la desigualdad social. Otra modificación fue un acuerdo de que se garantizara la gratuidad de la educación superior pública.

### 1.3. La modernización educativa en México a nivel básico.

En este apartado se describen a grandes rasgos los factores que propiciaron la modernización educativa, así como sus metas y proyecciones en la educación de nuestro país a nivel básico. Esta información fue extraída del Plan y Programas de estudio de la SEP (1993).

La difusión de la escuela hubo de enfrentar los retos representados por una población numerosa, con altas tasas de crecimiento y de una gran diversidad lingüística, por una geografía difícil y por la limitación de recursos financieros. En la actualidad, las oportunidades de acceder a la enseñanza primaria se han generalizado.

El reconocimiento de los avances logrados fue el fundamento para que, en noviembre de 1992, el Ejecutivo Federal presentara una iniciativa de reforma al artículo Tercero, para establecer la obligatoriedad de la educación secundaria. Al aprobarse la medida, el Gobierno adquirió el compromiso de realizar los cambios necesarios para establecer congruencia y continuidad entre los estudios de preescolar, primaria y secundaria

Desde los primeros meses de 1989, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención; lo anterior, como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.

El *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

A partir de esta formulación, la Secretaría de Educación Pública inició la evaluación de planes, programas y libros de texto y procedió a la enunciación de propuestas de reforma. En 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, que dentro del programa denominado "Prueba Operativa" fueron aplicados en un número limitado de planteles, con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado "Nuevo Modelo Educativo", lo cual contribuyó a precisar los criterios centrales que deberían orientar la reforma.

A lo largo de estos procesos de elaboración y discusión, se fue creando consenso en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacaban claramente las capacidades de

lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país.

En mayo de 1992, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica siguiendo las orientaciones expresadas en el Acuerdo. Las actividades se orientaron en dos direcciones:

1. - Realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos. Con tal propósito, se elaboraron y distribuyeron las Guías para el Maestro de Enseñanza Primaria y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993. Estas acciones, integradas en el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, fueron acompañadas de una extensa actividad de actualización de los maestros en servicio.
2. - Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería estar listo para su aplicación en septiembre de 1993. Para este efecto, se solicitó al Consejo Nacional Técnico de Educación la realización de una consulta referida al contenido deseable de planes y programas. En el otoño de 1992, equipos técnicos integrados por maestros, científicos y especialistas en educación, elaboraron propuestas programáticas detalladas. Durante la primera mitad de 1993, se formularon versiones completas de los planes y programas, se incorporaron las precisiones requeridas para la elaboración de una nueva serie de libros de texto gratuitos y se definieron los contenidos de la guías didácticas y materiales auxiliares para los maestros.

A partir de esta formulación, la Secretaría de Educación Pública inició la evaluación de planes, programas y libros de texto y procedió a la formulación de propuestas de reforma. En 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, que dentro del programa denominado "Prueba Operativa" fueron aplicados en un número limitado de planteles, con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la

orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado “Nuevo Modelo Educativo”, lo cual contribuyó a precisar los criterios centrales que deberían orientar la reforma.

A lo largo de estos procesos de elaboración y discusión, se fue creando consenso en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacaban claramente las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país.

Existen rasgos centrales del nuevo plan de estudios, que lo distinguen significativamente del que estuvo vigente hasta 1992-1993. En los siguientes párrafos se centrará la atención en los aspectos pertinentes a la enseñanza de la lengua oral y escrita puesto que estos son congruentes con los objetivos que promueve el Programa CACSC, que a su vez están plasmados en el *Manual para Maestros de Primaria del Programa “Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)”*.

La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los primeros dos grados, se dedica al español el 45 por ciento del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercer al sexto grado, la enseñanza del español representa directamente el 30 por ciento de las actividades; adicionalmente se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas.

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.

- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos y a utilizar estrategias adecuadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

#### **1.4. Desarrollo cognoscitivo del niño en edad escolar.**

En esta sección se retomarán las dos principales aproximaciones al estudio de la cognición en relación con la niñez media: la teoría del desarrollo cognoscitivo y la del procesamiento de información. También se abordarán los aspectos del lenguaje y la alfabetización durante esta etapa. La información fue tomada de Craig (1988).

##### **1.4.1. Piaget y el Pensamiento Operacional Concreto.**

En la terminología piagetiana, los niños en edad escolar adquieren el pensamiento operacional concreto. Las características de este tipo de pensamiento son que éste empieza a ser reversible, flexible y mucho más complejo. Ahora el pensamiento del niño es menos egocéntrico, percibe más de un aspecto de un objeto y puede servirse de la lógica para conciliar las diferencias. Puede evaluar relaciones causales, si tiene frente a sí el objeto o situación concreta y si puede ver los cambios a medida que ocurren. La incipiente capacidad mental de trascender la situación o el estado inmediato sienta las bases del razonamiento sistemático en esta etapa y, más tarde, en la de las operaciones formales.

##### **1.4.2. Procesamiento de la Información.**

Los teóricos del procesamiento de la información han encontrado que dos funciones cognoscitivas esenciales se desarrollan en la niñez media: la memoria y la metacognición.

- \* **Memoria.** Flavell (1985) comenta que varios e importantes progresos ocurren en las capacidades retentivas de los niños durante la etapa de las operaciones concretas. Casi todos comienzan a esforzarse de modo consciente por memorizar la información. Observan con detenimiento lo que deben retener y lo repiten una y otra vez. Más tarde lo organizan por categorías y, finalmente, crean historias o imágenes visuales para recordar mejor. La retención del niño mayor es más eficaz y adecuada por la utilización deliberada de las estrategias de memoria, es decir, el niño en edad escolar aprende procesos de control: estrategias y métodos que mejoran su memoria.
- \* **Metacognición.** La metacognición designa los complejos procesos intelectuales que permiten al niño supervisar sus pensamientos, memoria, conocimientos, metas y acciones; en otras palabras, consiste en “reflexionar sobre el pensamiento”. En la niñez media, aprende las habilidades metacognoscitivas que empleará después al planear, tomar decisiones y resolver problemas.

#### 1.4.3. Lenguaje y Alfabetización.

Durante la niñez media se perfeccionan mucho más las habilidades del lenguaje oral y escrito. A medida que su vocabulario continúa expandiéndose, el niño domina cada vez más las complejas estructuras gramaticales y la utilización más elaborada de la lengua.

- \* **Alfabetización.** La lectura comprende el aprendizaje de la fonética y la forma de decodificar el alfabeto; la escritura incluye mejorar las habilidades motoras finas necesarias para trazar las letras. Pero esto no es todo. La lectura exige la habilidad de inferir significado a partir del texto impreso, la escritura requiere la habilidad de transmitir significado mediante un texto impreso. Ambas son modalidades de la comunicación simbólica que abarca, además, la atención, la percepción y la memoria.
- \* La adquisición de las habilidades de lectura y escritura durante la niñez media es un proceso complejo y multidimensional que surge dentro de un contexto sociocultural. El niño las aprende en situaciones sociales importantes. Vygotsky sugiere que en conjunto, las interacciones sociales sientan las bases de la alfabetización en una forma mucho más decisiva que

el simple hecho de dominar unidades de lenguaje escrito. Del mismo modo que la comunicación o la solución de problemas se dan dentro de un contexto social, también los niños aprenden a leer y escribir en un entorno social.

### 1.5. El Papel del Adulto durante la Edad Escolar.

En un mundo caracterizado por cambios rápidos, hay mucho que aprender y poco tiempo para ello. De aquí que muchos educadores ya no se concentren en exponer hechos y principios inconexos, sino que ayuden a los niños a convertirse en alumnos autodirigidos y competentes, así como en pensadores críticos.

Los psicólogos educativos recomiendan que los adultos interactúen con los niños poniendo en práctica varias estrategias didácticas que desarrollan el pensamiento. Los niños según Costa (1985), necesitan adquirir seis clases de pensamiento, que podrían llamarse las seis erres:

1. **Recordar.** Recordar un hecho, una idea o un concepto.
2. **Repetir.** Seguir un modelo o procedimiento.
3. **Razonar.** Relacionar un caso específico con un principio o concepto general.
4. **Reorganizar.** Ampliar el conocimiento a otro contexto y encontrar soluciones originales a los problemas.
5. **Relacionar.** Conectar el conocimiento recién adquirido con la experiencia pasada o personal.
6. **Reflexionar.** Explorar la naturaleza del pensamiento y la forma en que ocurrió.

Costa (1985), comenta que es más difícil enseñar a los alumnos para convertirlos en pensadores críticos que limitarse a impartir hechos y principios. Por ejemplo, para desarrollar el razonamiento, el profesor debe proponerles problemas y materiales interesantes. El objetivo es acrecentar la curiosidad, favorecer las preguntas, desarrollar conceptos afines, alentar la evaluación de alternativas y ayudarles a elaborar y comprobar hipótesis.

En este capítulo se revisó el papel de la educación escolar, complementándose esta información con una semblanza de la tradición escolar en nuestro país. Por otra parte, se mencionaron las características de los niños escolares y el papel que juegan los adultos durante dicha etapa.

## II. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LA IMPORTANCIA DEL MAESTRO EN LA EDUCACIÓN

En el presente capítulo se vincula el proceso educativo a la población adulta, dentro de la cual se encuentran los maestros. Se conceptualiza el término "adulto" con base en los aspectos más significativos que lo diferencian de otras etapas. Además se explica el proceso de aprendizaje de los adultos y se profundiza en la relevancia de la formación para esta población, resaltándose el papel de la planificación. Por otra parte, se menciona el papel que se la ha dado al maestro a lo largo de la historia de las ideologías educativas occidentales. También se explica la importancia de la formación para los maestros y la trascendencia que tiene el apoyar estos lineamientos en la concepción del docente como adulto.

### 2.1. Concepto de adulto.

Baltes en 1980 propuso un modelo para conceptualizar la edad adulta. En este modelo se consideran tres aspectos principales que intervienen en la adultez: edad biológica; experiencia social como miembro de una generación particular o grupo y, eventos de vida individuales. Además, el autor sugiere que la influencia de estos tres factores varía a lo largo del ciclo de vida (Thorpe, Edwards y Hanson, 1993).

Los factores biológicos son muy importantes en la niñez y en la vejez, no así durante la mayor parte de la edad adulta, excepto en el caso de alguna enfermedad seria. Los factores generacionales, depositados al principio en los límites familiares, se van volviendo más importantes conforme el adulto alcanza la madurez y se vincula a la sociedad a través del trabajo, el tiempo libre y otros compromisos sociales. Después, la influencia de este factor puede declinar gradualmente, tal vez agudamente en la vejez, cuando mucha gente se desvincula de la sociedad (Thorpe, Edwards y Hanson, 1993).

Es mucho más difícil evaluar la importancia de los eventos de vida individuales en la adultez (eventos tales como encontrar un trabajo, casarse, tener hijos, quedarse sin empleo, divorciarse, enfrentar muertes en la familia), pero Baltes sugiere que los efectos acumulados de estos eventos es lo que hace a los individuos diferentes unos de otros mientras el tiempo pasa, argumentando que su importancia incrementa con la edad (Thorpe, Edwards y Hanson, 1993).

Con respecto a la caracterización del adulto, Maslow enfoca la cuestión mencionando que una persona entra en esta etapa cuando reúne las siguientes cualidades: sentimientos adecuados de seguridad, autoevaluación adecuada, espontaneidad y emotividad adecuadas, contacto eficiente con la realidad, deseos corporales y capacidad de gratificarlos, autoconocimiento adecuado, integración y congruencia de la personalidad, metas adecuadas en la vida, capacidad para aprender de la experiencia, capacidad para satisfacer los requisitos de grupo a la par de una emancipación adecuada del grupo o de la cultura (Mandús, 1990).

## **2.2. El aprendizaje del adulto.**

El aprendizaje en general, entendido como recepción y adaptación mental de impresiones, informaciones y experiencias orientadas a la ampliación, profundización y asimilación de conocimientos, aptitudes y comportamientos, constituye una necesidad del hombre (Mandús, 1990).

El aprendizaje humano tienen como objetivo el reconocimiento y comprensión contante de sí mismo y del medio ambiente por parte del propio individuo. El adulto, en esta línea ha de ser capaz de orientar su vida y conformar su ambiente de manera consciente sobre la base de su propia razón, tratando de aprender, más allá del ámbito cognitivo, comportamientos, habilidades y técnicas necesarios para su efectiva participación en la conformación de su vida y actividades (Mandús, 1990).

El aprendizaje de los adultos no puede verse limitado por currícula y planificaciones hechas de manera paralela a la que se establece en las instituciones escolares para los alumnos jóvenes, que no cuentan con un fondo propio de conocimientos y cuya personalidad está todavía en un proceso intenso de consolidación. Los adultos, en cambio, están en una situación en la que tienen muchas más condiciones para decidir por sí mismos acerca de su aprendizaje, con la necesaria mediación de su contexto y condicionamientos (Mandús, 1990).

La disposición de los adultos para aprender no parece depender tanto de la edad como de las condiciones de aprendizaje. Lo anterior porque los adultos tienen que ser adecuadamente motivados dentro de su contexto vital y profesional (puntos de referencia y de interés), ya que no son menos capaces o

están menos dispuestos al aprendizaje que los jóvenes en general (Mandús, 1990).

### 2.3. La planificación en la educación de adultos.

Nos encontramos hoy frente a una revisión de las ideas tradicionales acerca de la educación. La aceleración del proceso tecnológico, el crecimiento demográfico, la dinámica de la producción de bienes de consumo, el desarrollo de las comunicaciones, la voluntad de movilidad social y de participación en las actividades político-culturales, son, entre otros, algunos de los principales factores que marcan la diferencia de nuestra época con las precedentes, obligándonos a constatar la necesidad de un replanteamiento de la concepción educativa. En este momento es, precisamente, cuando aparece la necesidad de la mayor parte de los sistemas de educación, en general, de rescatar la figura del adulto (Mandús, 1990).

De hecho, son los adultos los que están directamente implicados en las importantes transformaciones de nuestro tiempo, y los que, para sobrevivir, deben proceder a los ajustes más inmediatos y rápidos, encargándose de tomar decisiones cruciales en los terrenos político, económico y social. Ya no basta con pensar que las experiencias "educativas" de la vida corriente les son suficientes. El aprecio progresivo por la educación de adultos, en el marco de la educación permanente, no es sino la consecuencia de una toma de conciencia de la verdadera significación del problema (Mandús, 1990).

Con respecto a la educación de adultos, Dewey hizo notar en su *Democracia y Educación*. Que la educación debe replantearse no sólo como preparación para la madurez, sino como un crecimiento constante de la mente y un perfeccionamiento de la vida. De ahí su célebre afirmación según la cual la verdadera educación se obtienen después de abandonar el colegio, sin encontrar motivo que obligue a interrumpirla antes de la muerte (Mandús, 1990).

Ludjowski piensa que debemos empezar el análisis del mismo concepto de educación de adultos por la forma como no debe ser entendida dicha educación. Porque la educación del adulto es un concepto más amplio que el de instrucción del adulto. La educación del adulto no debe ser entendida como la tarea destinada a suministrar conocimientos de cultura general o de técnica no recibidos durante la niñez o adolescencia, por cuanto esto sería instrucción del

adulto. La educación iría más allá del puro conocimiento, en cuanto tiende a crear en el sujeto la capacidad habitual de obrar libremente en orden a ese conocimiento. Por eso la educación del adulto debe ser entendida en un sentido amplio y en uno restringido, y a partir de la noción de Educación Permanente, según la cual, la educación del adulto implica una nueva actitud del hombre frente a la tarea continua del perfeccionamiento personal (Mandús, 1990).

El concepto amplio permite ver que la educación del adulto es entendida como el empleo de todos los medios y modalidades de la formación de la personalidad puestos a disposición de todos los adultos, sin distinción, independientemente del grado de enseñanza cursado. Se trataría, por tanto, de educar a la totalidad de una población. En sentido restringido, empero, entiende el autor la complementación de las insuficiencias que trae un adulto determinado, fundamentalmente en su formación primaria, o la suplencia de la misma en caso de no haber existido. En este sentido quedarían exceptuados los adultos que han cursado estudios secundarios o superiores (Mandús, 1990).

Cirigliano y Paldao, en un documento de la OEA hacen una propuesta para un marco teórico de educación de adultos en el momento actual. Proponen que el momento actual de la educación para adultos es multilineal, crítico y abierto, o sea el de la educación permanente, caracterizado por el principio de que "todo hombre aprende de la realidad y puede coeducarse con los demás hombres" (Mandús, 1990).

Según estos autores, habría en este sentido una línea de acción que incluyera estos elementos; la tensión y diferenciación entre institución y función, según la cual la educación debe dejar de ser un proceso esencialmente formal para transformarse en un proceso funcional: el encuadre de las experiencias en el modelo de "vida" como modelo sintetizador y globalizador; el enfoque de los problemas humanos desde una perspectiva interdisciplinaria; el entender la educación en función de un proyecto de vida como "problema" que no es más que una simple carencia de útiles; el buscar una solución a diversas situaciones a través de experiencias ocurridas sobre la base de la concentración de los potenciales educativos de las instituciones cotidianas; la consideración del educador como alguien que no enseña directamente sino que organiza un medio ambiente que posibilita tener experiencias; la preparación de un espacio donde no sólo todos aprendan, sino que todos puedan enseñar influyendo positivamente en la formación de otros (Mandús, 1990).

Roger Axford comenta que, si observamos la diversidad y la dispersión que hay en la educación del adulto a lo largo de la historia, debemos llegar a la conclusión de que esta especialidad carece de un plan directivo o proyecto específico. La razón sería porque los programas de educación del adulto y las agencias para la educación permanente han respondido a necesidades específicas y, por ello, han acusado un carácter inconexo (Mandús, 1990).

Ciertamente hay una confusión sobre los fines y funciones de la educación de adultos, y, además, a ello se suma el uso corriente del término según tres acepciones diferentes. Como hace notar Lowe. El término se utiliza para designar ya sea la educación impartida a los adultos, ya sea (colectivamente) a todas las personas o todos los organismos que en un país determinado o en todo el mundo realizan tareas de educación de adultos, ya sea un sector de estudios universitarios. La complicación es evidente, y los especialistas en el tema tratan de uniformizar de alguna manera una polisemia terminológica ciertamente poco didáctica (Mandús, 1990).

Lowe señala de manera certera que el objetivo central de la educación de adultos no consiste en transmitir conocimientos o inculcar aptitudes, son en ayudar a los individuos a desarrollar lo mejor posible todas las virtualidades existentes en ellos (Mandús, 1990).

En resumen, la educación de adultos debe abarcar a todos los adultos, sin tener en cuenta el ámbito geopolítico en el que vivan, e independientemente del nivel de instrucción que posean. Ello no significa que la educación de adultos deba ser uniforme en todas las situaciones. Por eso tiene sentido planificar diferentes metodologías y plantearse distintos objetivos según sean las necesidades educativas de cada grupo y de cada fase de la vida del adulto (Mandús, 1990).

Los innumerables métodos y técnicas que se emplean en la educación de adultos presentan algunos rasgos comunes, tales como la flexibilidad que permite utilizar los métodos y medios más idóneos en una situación determinada, y la participación activa de los adultos como consecuencia de su madurez y experiencia (Mandús, 1990).

La cuestión del personal encargado de la educación de adultos resulta ser de una gran complejidad, a la diversidad de las tareas que se le confía corresponde la diversidad de los tipos de personal, de origen, de formación, de condiciones de servicio y de estatuto diferentes (Mandús, 1990).

Las indicaciones disponibles sobre el personal de educación de adultos revelan que los problemas que se plantean en materia de formación y de estatuto de ese personal obedecen, por un lado, a su enorme diversidad, y por otro, a que la mayor parte está constituida por el personal que trabaja a tiempo parcial y el personal voluntario. La utilización eficaz de ese personal parece basarse en gran medida en la existencia de un personal de encuadramiento perfectamente calificado y suficientemente numeroso (Mandús, 1990).

## **2.4. Los profesores como personas adultas.**

Knowles (1984) edifica su teoría del aprendizaje del adulto, basándose en las características psicológicas de las personas adultas. Algunas de estas ideas se apoyan en la psicología humanista preocupada por las prácticas terapéuticas con personas adultas (García, 1997).

Así, la autorrealización como tendencia motivadora (Maslow), el funcionamiento pleno de la persona y las relaciones educativas fundadas en la no-directividad, la enseñanza centrada en el alumno, como calco de las prácticas terapéuticas centradas en el cliente, (Rogers), etc., fundamentan el principio del aprendizaje autodirigido de las personas adultas. (Tennant, 1991, y García, 1997).

Las principales características del aprendizaje adulto propuestas por Knowles, llevan a Somers (1988) a señalar las estrategias más adecuadas para lograrlo y los presupuestos en los que se basan:

- 1º La concepción del aprendizaje varía, desde una situación de dependencia en la pedagogía tradicional a una autodirección en el aprendizaje de las personas adultas, en un proceso de maduración hacia la independencia y asunción de responsabilidades sobre su propio aprendizaje. Una manifestación de esta independencia es la modalidad de aprendizaje negociado en los que se establecen objetivos claros, variedad de experiencias activas de aprendizaje, que posibiliten la elección, y la autoevaluación del mismo.
- 2º Las experiencias de aprendizaje adulto deben derivarse del principio de utilidad como motivador del aprendizaje. Esta motivación debe afianzarse por los beneficios potenciales tras la realización en relación de las

consecuencias negativas derivadas del no aprendizaje. Por ello debe emplear técnicas de autovaloración y realización.

3° Los adultos están interesados en un aprendizaje que mejore sus capacidades necesarias para enfrentarse a situaciones diarias de su trabajo. Consecuentemente, es un aprendizaje centrado en los problemas y orientado a la tarea, por lo que su motivación es, preferentemente, intrínseca: mejor realización de su trabajo, autoestima profesional, satisfacción en la tarea bien hecha (García, 1997).

La experiencia nos dice que muchos profesores no tienen interés en ejercer esta autodirección de la propia formación. Prefieren ser receptores de actividades programadas por otros. Guglielmino (1993) nos explica este proceder por la dificultad que supone pasar de una situación formativa en la que los programas están diseñados y dirigidos por otros, en los que se les señala qué han de hacer, qué temas y cuánto durará el curso, etc. hacia un sistema en que la iniciativa se deja a la responsabilidad del profesorado. Por ello se proponen períodos transicionales entre la tradicional dependencia a un autodirigido desarrollo profesional. (García, 1997).

## **2.5. El Papel del Maestro.**

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

El docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. Dicha mediación puede caracterizarse de la siguiente forma (Gimeno Sacristán, 1988; Rodríguez y Marrero, 1993). El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al curriculum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo.

La tamización del curriculum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos

aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

En opinión de Maruny (1989), enseñar no es solo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etc. La clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forme parte de la calidad de la docencia misma (Barrios, 1992 en Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

La metáfora del andamiaje (scaffolding) propuesta por Bruner en los setenta nos permite explicar la función tutorial que debe cubrir el profesor. El andamiaje supone que las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz, de manera tal que mientras más dificultades tenga el aprendiz en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deben ser las intervenciones del docente, y viceversa. Pero la administración y ajuste de la ayuda pedagógica por parte del docente no es sencilla, no es sólo un cambio en la cantidad de ayuda, sino en su cualificación. En ocasiones podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del alumno, en otros intervendrá en la esfera motivacional o afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

Para que dicho ajuste en la ayuda pedagógica sea eficaz, es necesario que se cubran dos características (Onrubia, 1993): **a)** que el profesor tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno, y **b)** que provoque desafíos y retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento. Finalmente, la meta de la actividad docente es incrementar la compenetra, la comprensión y la actuación autónoma de los alumnos (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

Hay que acotar que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de amanaera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que

una misma intervención del profesor puede servir de ayuda en unos casos y en otros no. Es por ello que Onrubia (1993) propone como eje central de la tarea docente una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa de la enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

Aunque es innegable que el propósito central de la intervención educativa es que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, así como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, la realidad es que esto será posible si el tipo de experiencia interpersonal en que se vea inmerso el alumno lo permite. De acuerdo con Belmont (1989), uno de los roles más importantes que cubre el docente es favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

De acuerdo con Rogoff y Gardner (1984) el mecanismo mediante el cual dichas estrategias pasan del control del docente al alumno es complejo, y está determinado por las influencias sociales, el período de desarrollo en que se encuentra el alumno y el dominio del conocimiento involucrado. Desde esta óptica, el mecanismo central a través del cual el docente propicia el aprendizaje se llama la transferencia de responsabilidad, que significa el nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, el cual se deposita en un inicio casi totalmente en el docente, quien de manera gradual va cediendo o traspasando dicha responsabilidad al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

El potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**, concepto muy importante para ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La ZDP posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno trabajando de forma independiente o sin ayuda; mientras que existe un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente capacitado (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

De esta manera, en la formación de un docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etc.) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (a través de ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etc.) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograra el límite superior de ejecución que se busca (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

## **2.6. Algunas consideraciones en torno a la Formación Docente.**

Cualquier propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de reflexiones y supuestos acerca de las tareas que maestros y profesores realizan. Diseñar una preparación específica para la tarea docente supone analizar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol, y a partir de ello definir las cuestiones a ser cubiertas en su formación a fin de posibilitar su desarrollo. Por esta razón, es crucial detenerse en el análisis de la práctica para la que se pretende preparar, aproximarnos a la identidad de la actividad (Diker y Terigi, 1997).

La primera consideración gira en torno a la naturaleza de la función docente. Cabe comenzar estableciendo que se trata de un “trabajo”; en cuanto tal, sujeto a unas determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan las interacciones, y caracterizado por un conjunto determinado de saberes, específicos del tipo particular de actividad laboral de que se trata. La docencia es un trabajo que tiene lugar en instituciones especializadas (Diker y Terigi, 1997).

Abundan los planes de estudio precedidos por consideraciones genéricas acerca de la complejidad de la tarea, la necesidad de formar docentes críticos, capacitados para modos específicos de intervención en el ámbito institucional y en el comunitario, en los que, sin embargo, es imposible encontrar un solo dispositivo concreto, o un conjunto específico de saberes, de los que sea posible pensar que habrán de conducir a tan elevadas aspiraciones (Diker y Terigi, 1997).

Por otro lado, el acuerdo en torno a la multiplicación de funciones, que afecta a la definición misma de la tarea docente, dista de ser general. Por el contrario, numerosos especialistas ponen hoy el énfasis en la necesidad de recuperar para el trabajo docente la centralidad de la función de la enseñanza. Pero aún en este

sentido, cómo se defina dicha función, dará lugar a propuestas formativas de diversa índole. La formación de los docentes se ha centrado generalmente en modelos restrictivos de la enseñanza que han dado preminencia a una sola de las tareas pedagógicas: la fase *interactiva*, el "dar clase". En este esquema se desatienden no sólo las otras fases de la enseñanza (la fase *preactiva* o planificación, la fase *posactiva* o evaluación/corrección), sino también las otras tareas pedagógicas no ligadas estrictamente a dar clase, como las entrevistas con los padres, los actos escolares o la participación en la programación institucional (Diker y Terigi, 1997).

Con respecto a la práctica del docente, Gimeno Sacristán (1991) comenta que "el profesor no puede desenvolverse dentro de un esquema de toma de decisiones razonadas, con fundamentos contrastados en busca de unos resultados deseables y previstos en la actividad cotidiana. Lo que sí puede hacer e profesor con antelación a la práctica, y de hecho así ocurre, es prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse. Después, cuando la acción está en marcha, lo que hace es mantener el curso de la misma, con retoques y adaptaciones del esquema primero, pero siguiendo una estructura de funcionamiento apoyado en la regulación interna de la actividad que implícitamente le brinda el esquema práctico" (García, 1997).

Además, a juzgar por la estructura deductiva de los planes de estudio, se intenta apresar la singularidad en un esquema que permita a partir de los grandes saberes generales, inferir la acción. Una concepción comprensiva de la enseñanza supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresen la complejidad de la tarea docente y construyan capacidades de intervención que atiendan a tal complejidad (García, 1997).

## **2.7. La Contribución de la Formación Permanente al Desarrollo Profesional.**

En la concepción estática parece seguir dominando en una parte del profesorado la idea de que la formación permanente no contribuye a desarrollar su profesionalismo. Así lo demuestran los resultados de la encuesta realizada por Ginsburg *et al.* (1988), donde se encontró que los profesores ingleses y americanos relacionan el profesionalismo con una profunda formación inicial (García, 1997).

En cambio, quienes conciben la profesionalización como un proceso dinámico, que se desarrolla a través de toda la vida, la formación permanente se concibe como una parte fundamental del desarrollo profesional. En ese proceso vital, el yo profesional se va enriqueciendo con la propia experiencia con la propia experiencia, en interacción con los demás elementos contextuales en el que realiza su tarea, en mayor medida que el desarrollo intencionado que promueve la formación (García, 1997).

Las profesiones han ido incrementando la formación académica y se han convertido en carreras universitarias. Pero toda profesión necesita una experiencia práctica, que se inicia en los años de carrera y se continúa en la tarea diaria. No se es competente profesional desde la sola teoría ni de la sola práctica sino de la recíproca fusión de lo teórico con lo práctico (García, 1997).

Estamos, pues, ante dos formas de entender la formación permanente como factor profesionalizador. Una, que pone énfasis en el saber formal, que hunde sus raíces en el saber de la universidad, que imparte su enseñanza bien para actualizarles científica y didácticamente, bien para dotarles de nuestros saberes que han de incorporar a su enseñanza exigidos por las reformas educativas y los nuevos roles que han de desempeñar, etc. (García, 1997),

Otras corrientes consideran que la formación tiene un valor profesionalizador si desarrolla el saber experto, que se logra en y a través de la práctica, en un proceso de trabajo colaborador y reflexivo, en el que el profesor no se limita a ser receptor, sino agente de su formación (García, 1997).

## **2.8. Modelos de Docencia, Modelos de Formación.**

Diversos análisis coinciden en identificar modelos que han predominado históricamente en la conceptualización de la tarea, y por lo tanto, de la formación docente (Diker y Terigi, 1997).

Resulta útil pensar en estos modelos como tradiciones, es decir, según Davini (1995), como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las

prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Diker y Terigi, 1997).

Puesto que cada una de estas tradiciones conlleva sus propias visiones de la tarea docente, y vehiculiza por lo tanto concepciones acerca de la formación, es de interés analizarlas, pues constituyen el trasfondo cultural de muchas de las discusiones que ha suscitado la transformación de la formación docente (Diker y Terigi, 1997).

Diker y Terigi (1997) mencionan las siguientes tradiciones de **formación**:

- el *enfoque práctico-artesanal*, o concepción tradición oficio; concibe a la enseñanza como una actividad artesanal. Según este enfoque, el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar. Para esta tradición, la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo. Se ha dicho que este enfoque
- la *tradición normalizadora-disciplinadora*; esta tradición está indisolublemente unida al origen histórico de las propuestas de formación docente en la configuración del sistema educativo moderno, pone el acento en el moldeamiento de la persona del maestro, con el objetivo de su normalización. Esta formación es eminentemente conservadora, esta característica es descrita por Barco de Surghi (1996), quien comenta que “lo normal” (casi como sinónimo de lo correcto, por no decir “lo sano”), en el ámbito educativo, es lo que responde al proyecto educativo en vigencia, desde el que se estipula quién y cómo deben ser el alumno y el docente; qué cosas deben enseñar y aprender; y éste último como debe hacerlo.
- la *tradición academicista*; este enfoque de la docencia y de la formación pone el acento en que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Para esta tradición, según Davini (1995) la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los docentes. Este mismo autor menciona que esta tradición académica, presente desde los inicios de la institucionalización de la formación docente, ha tenido un rebrote en el

medio educativo en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre su atraso relativo en cuanto a los saberes “socialmente significativos” que deberían incorporarse a aquélla.

- el *enfoque técnico-academicista*, o concepción tecnológica, o tradición eficientista; esta tradición establece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y entiende al segundo como una aplicación del primero. El impacto de esta tradición sobre las prácticas y la formación ha sido enorme: temas como el control del aprendizaje y la evaluación objetiva del rendimiento; recursos instruccionales como la microenseñanza, la instrucción programada y la enseñanza audiovisual apoyaron en su momento toda una nueva lógica de la escuela, del accionar docente y de la formación. La formación se centró en la preparación técnica del docente para la programación, y en menor medida en su capacitación para el manejo de los nuevos recursos de enseñanza. Hoy persiste fuertemente enraizada en la visión instrumental del trabajo docente.
- la *concepción personalista o humanista*; esta tendencia centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficacia docente, en contraposición con la formación tecnológica que pone el acento en el desarrollo de habilidades o competencias. Alimentada por la pedagogía de la no directividad de Rogers, y por las pedagogías institucionalistas, concibe la formación como un proceso de *construcción de sí*, en el que el recurso más importante es el profesor mismo. Según Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1995), lo peculiar del enfoque humanista es que pone el acento en la formación del profesor en la afectividad, las actitudes, el cambio personal, etc. Los programas de tendencia humanista enfatizan unas veces lo personal, otras lo relacional o las actitudes hacia el cambio, pero en todos los casos se enfatiza la necesidad de autoformación del docente.
- el *enfoque hermenéutico-reflexivo*, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva: este enfoque, según Pérez Gómez (1993) parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por eso, el conocimiento experto que se requiere del agente es un conocimiento en parte siempre emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la

práctica. El docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en “sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia” (Remedi, citado en Edelstein, 1996).

Vera Godoy (1985), menciona que una preocupación central de este enfoque es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente. Según Davini (1995), esta tendencia se incluye dentro de las que no han conseguido instaurarse en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente en el contexto latinoamericano.

Lundgren (1983) señala que las perspectivas epistemológicas en los profesores no son independientes de concepciones más amplias, de la cultura general exterior y de la pedagógica en sí, que conjuntamente determinan modelos educativos, delimitados y vigentes en determinados momentos históricos. La valoración del conocimiento es una dimensión importante en la configuración de un estilo pedagógico, una orientación curricular o una determinada orientación filosófica sobre la educación. De hecho, las concepciones sobre el conocimiento han marcado históricamente los movimientos educativos y las diferentes etapas de la evolución histórica de la educación y del curriculum en particular (Gimeno, 1988).

Los paradigmas contemporáneos que dominan la investigación pedagógica, a partir de los cuales se deduce una selección de variables relevantes para entender los hechos pedagógicos y una proyección más o menos directa para la práctica, han olvidado el propio contenido cultural que se transmite en la enseñanza, la esencia misma de su justificación; ausencia que Shulman (1986) ha denominado como el “paradigma perdido”. Para este autor, la separación entre conocimiento y pedagogía en la investigación y en el pensamiento pedagógico es una tradición relativamente reciente en la historia de éste último, con una fuerte implicación en la formación del profesorado y en la deficiente comprensión de lo que es la enseñanza en sí misma (Gimeno, 1988).

Según Gimeno (1988), esta dimensión epistemológica de la enseñanza se ha tratado en la sistematización de filosofías curriculares. Pope y King (1981) distinguen cuatro modelos educativos, dentro de las ideologías educativas occidentales, relacionados con supuestos sobre el desarrollo psicológico y sobre la naturaleza del conocimiento:

- 1) El *tradicionalismo cultural* que, partiendo del valor absoluto del conocimiento, enfatiza su transmisión a los alumnos, ligado a una visión realista del mundo que le adjudica su existencia al margen del hombre y a la tradición lockiana sobre el carácter pasivo de la mente, que después se encuentra en el conductismo, por ejemplo. La conducta para Skinner es una construcción de elementos acumulados.
- 2) El *romanticismo*, que resalta la importancia de un ambiente adecuado donde las fuerzas del individuo se desarrollarán por sí mismas, y que, en consonancia con el idealismo filosófico, considera que la última realidad es la espiritual por encima de la física, lo mental antes que lo material. Recoge toda la tradición roussoniana hasta la pedagogía no directiva y el movimiento rogeriano, enfatizando el valor de las emociones y el papel de la maduración, rechazando o minusvalorando la transmisión cultural.
- 3) La *educación progresiva* ligada al constructivismo psicológico, que pone el énfasis en el conflicto cognitivo que surge de la interacción con el medio, de la experiencia y del tanteo en la resolución de problemas. Se supera así la dicotomía entre la determinación absoluta del ambiente o influencia exterior y la maduración, relativizando a ésta. Buena parte de estos supuestos se encuentran en las aportaciones de Dewey, Piaget y Bruner.
- 4) La *desescolarización* pone de manifiesto la falta de relevancia para el alumno de los saberes escolares que aprende, lo que convierte a esta posición en una "ideología" reactiva hacia las condiciones dominantes de la escuela, considerando imposible su regeneración.

## 2.9. El Cambio Educativo.

La realización del cambio educativo implica "cambio en la práctica". Cuando preguntamos cuáles aspectos de la práctica actual se alterarían, empieza a aparecer a) la complejidad de definir y lograr el cambio real; la dificultad consiste en que el cambio no es *multidimensional*. En la realización de cualquier programa o política nuevos o revisados (recursos instructivos directos, como *materiales* o tecnologías para el currículo), b) el posible uso de nuevos *sistemas de enseñanza* (es decir, nuevas estrategias o actividades de enseñanza); y c) las posibles alteraciones de las *convicciones* (por ejemplo, los supuestos y teorías pedagógicas que fundamentan nuevas políticas o programas particulares) (Fullan, 1997).

### 2.9.1. El maestro ante el cambio educativo.

Tanto las características individuales del maestro, como los elementos colectivos o colegiales, representan papeles en la determinación de la implementación de cualquier innovación educativa. A nivel individual, Huberman (1988), Hopkins (1990) McKibbin y Joyce (1980) y otros, han observado que el estado psicológico de un maestro puede predisponerlo más o menos hacia la consideración de las mejoras y la actuación consiguiente. Algunos maestros, dependiendo de su personalidad e influidos por sus experiencias previas y etapa de su carrera, están más actualizados y tienen un sentido mayor de eficacia, lo que los conduce a realizar acciones y persistir en el esfuerzo que se requiere para producir una implementación exitosa (Fullan, 1997).

El cambio implica aprender a hacer algo nuevo, y la interacción es la principal base para el aprendizaje social. Los nuevos significados, los nuevos comportamientos, las nuevas aptitudes y las convicciones nuevas dependen, en un grado importante, de si los maestros están trabajando como individuos aislados (Goodlad, 1984; Lortie, 1975; Sarason, 1982) o están intercambiando ideas, apoyo, y sentimientos positivos acerca de su trabajo (Little, 1982; Mortimore y Cols., 1988; Rosenholtz, 1989). La calidad de las relaciones de trabajo entre los maestros está acentuadamente relacionada con la implementación (Fullan, 1997).

Aun cuando los maestros, como grupo, cuentan con menos oportunidades para ponerse en contacto con ideas nuevas y con menos tiempo y energía para darle un seguimiento a aquéllas que llegan a conocer, en su gran mayoría son innovadores. Crandall y Cols. (1982) comentan que de hecho, el "paradigma de la innovación", el cual, en efecto, sigue la pista del desarrollo e implementación de innovaciones formalmente iniciadas, adolece de parcialidad dado que pasa por alto las miles de innovaciones menores que efectúan cotidianamente los maestros como individuos y en grupos reducidos. Se cuenta con una colección importante de pruebas que indican que otros maestros son, con frecuencia, la fuente preferida de ideas. Por otra parte, la evidencia es igualmente sólida, en lo que se refiere a que las oportunidades para interactuar con otros maestros es limitada, y que cuando uno o más maestros ponen en práctica buenas ideas, con el fin de que progresen se requiere del apoyo de otros (Fullan, 1997).

Lo anterior, nos indica que muchos maestros están dispuestos a adoptar cambios al nivel de salón de clases individual y lo harán si existen las condiciones adecuadas (por ejemplo, una innovación que sea clara y práctica, el apoyo de la administración del distrito y el director, la oportunidad para interactuar con otros maestros y la ayuda de recursos externos) (Fullan, 1997).

Los aspectos abordados dentro de este capítulo fueron la caracterización de la adultez, el aprendizaje del adulto y la importancia de la educación dirigida a este sector, la cual conlleva una planificación que tome en cuenta las necesidades, intereses, recursos humanos y materiales necesarios para ejecutarla de un modo efectivo. También se revisó el papel que ha desempeñado el maestro en el transcurso de la historia educativa de los países occidentales. También se abordó de manera básica el cambio educativo y la importancia del maestro dentro de este proceso.

### III. ANTECEDENTES TEÓRICOS DEL PROGRAMA CACSC

El avance en la comprensión e intervención en el ámbito educativo se fundamenta en la comprensión de teorías (o marcos explicativos) y/o metodologías. En este capítulo, por lo tanto, es imprescindible presentar el marco teórico del que se nutre la propuesta *Manual para Maestros de Primaria del Programa Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)*. En primer lugar se describe la perspectiva Sociocultural, señalando las ideas centrales de Vygotsky. Posteriormente se presentan los desarrollos más recientes que se derivan de esta perspectiva.

Finalmente, debido a que en el enfoque sociocultural se da un papel preponderante a lenguaje (considerado como un medio de pensamiento y aprendizaje) y a las interacciones comunicativas, se exponen la importancia de estos elementos, ya que permiten crear un puente entre los procesos socioculturales que ocurren en un plano externo y los cognoscitivos que se realizan en un plano interno.

#### 3.1 Perspectiva Sociocultural de Vygostky.

L.S. Vygotsky fue el fundador y principal promotor del paradigma sociocultural en psicología. De origen judío, nació en la ciudad de Orsha, en Bielorrusia, en 1896.

Entre sus principales obras destacan *El significado histórico de la crisis de la psicología*, publicado en 1927, el cual incluye un profundo análisis epistemológico, teórico y metodológico de cada teoría de la disciplina y el recuento minucioso de la naturaleza de la crisis que, según él, imperaba en aquellos años en la psicología. Otro texto que marca un momento relevante en la producción de Vygotsky y que fue su primer texto conocido en Occidente es el famoso y sugerente *Pensamiento y Lenguaje* (1934); en esta obra se estudian con profundidad las cuestiones genéticas y las complejas relaciones entre el pensamiento y el discurso, e igualmente se pasa revista a los distintos pensamientos teóricos de algunos psicólogos vigentes en esos años (destaca la crítica a los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre el pensamiento verbal) (Hernández, 1996).

Vygotsky estuvo influenciado por las ideas de Engels, concibiendo a la actividad como el motor de la humanización; rechazó por completo los enfoques que reducían a la psicología a una mera acumulación de reflejos o asociaciones, pero no negó la importancia del aprendizaje asociativo. Consideró que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos transformándolos. (Pozo, 1993).

Para Vygotsky, el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico, en el que existe una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto. Por su parte, Cole (1992), afirma que la relación epistémica sujeto-objeto, se convierte en un triángulo abierto en el que los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales; y abierto a los procesos de influencia de un grupo social determinado (Pozo, 1993).

En el planteamiento vygotkyano intervienen dos formas de mediación social: a) la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio (los otros, las prácticas socioculturalmente organizadas, etc.), y b) los artefactos o instrumentos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto. Así, es el medio sociocultural el que pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del psiquismo del individuo (en ese sentido se adhiere al materialismo dialéctico), pero, en definitiva este no recibe pasivamente su influencia, sino que activamente la reconstruye (Hernández, 1996).

Al actuar sobre su objeto, el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural, los cuales, según Vygotsky (1979) pueden ser de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de ellos orienta de un modo distinto la actividad del sujeto. El uso de herramientas produce, sobretudo, transformaciones en los objetos o, como diría Vygotsky (1979), “están externamente orientadas”. Por otro lado, los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, es decir, están orientados internamente. Entre los signos, el lenguaje destaca de manera especial ya que en el contexto del desarrollo ontogenético, se usa primero con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego se utiliza para influir en uno mismo a través de su internalización, la cual se concibe dentro de este paradigma como una actividad reconstructiva a partir de una realidad externa (Vygotsky, 1979) (Hernández, 1996).

Para Vygotsky, el lenguaje tiene un lugar fundamental en el proceso de aculturación de los hombres y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Estas funciones, que son específicamente humanas se desarrollan con el proceso de mediación cultural, gracias a las actividades mediatizadas por instrumentos (especialmente el lenguaje y el trabajo) en prácticas colectivas (Hernández, 1996).

Las funciones psicológicas superiores que ha logrado desarrollar un individuo no deben considerarse una simple copia directa y pasiva de las ejecutadas en el plano de las relaciones sociales, a partir de las cuales se internalizan. Para explicar esta cuestión, Wertsch (1993) sostiene que Vygotsky retomó de Janet “la ley genética general del desarrollo cultural”, y propuso una versión más amplia de la misma. Según esta ley, cualquier función psicológica aparece dos veces en dos dimensiones distintas. En primer lugar, en el plano social interindividual o interpsicológico y, posteriormente, en el plano intraindividual o intrapsicológico. Dado que en este proceso de transición se producen cambios estructurales y funcionales, puede afirmarse que lo intrapsicológico no es una simple copia de lo interpsicológico, sino que hay una reconstrucción cualitativamente diferente (Hernández, 1996).

Otro de los conceptos medulares de la teoría sociocultural es el llamado Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotsky en 1979 la define como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”(Hernández, 1996).

Vygotsky menciona que es necesario considerar los siguientes elementos dentro de la zona de desarrollo próximo:

- Nivel de desarrollo efectivo: lo que el sujeto logra hacer de modo autónomo, es decir, ya tiene mediadores internalizados.
- Nivel de desarrollo potencial: lo que el sujeto es capaz de hacer con la ayuda de personas o instrumentos mediadores.
- La Instrucción o facilitación externa de mediadores para su internalización sitúa los procesos de aprendizaje en una estrecha relación con la instrucción (Pozo, 1993).

Vygotsky usa el concepto de Zona de Desarrollo Próximo en un doble contexto: en el plano de las relaciones entre la enseñanza y aprendizaje y en el desarrollo psicológico, lo usó como un constructo crucial entre ambos, y en el plano de la evaluación del desarrollo cognitivo. En este último, propuso el constructo como un instrumento conceptual para superar las limitaciones de los instrumentos de evaluación estática que, a su juicio, sólo permiten valorar parcialmente el desarrollo de los sujetos, puesto que se centran en determinar los productos acabados del desarrollo y no los que están en proceso de evolución

En el enfoque sociocultural, el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas dentro de un dominio específico se orienta gradualmente hacia la autorregulación, ésta se refiere al manejo y control que un individuo ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para resolver problemas y/o lograr alguna meta. En este contexto, a través de la experiencia social, el individuo eventualmente logra el control de sus procesos de manera más competente, y logra diversas metas más independientemente. Se propone que este proceso ocurre dentro de la ZDP construida conjuntamente entre expertos y novatos alrededor de las capacidades emergentes de éste último (Rojas, Peña, Peon, Rizo y Alatorre, 1992).

El paradigma vygotskyano ha llamado la atención en fechas recientes por su gran potencialidad para el desarrollo de aplicaciones e implicaciones educativas. Para Vygotsky la educación formal debe estar dirigida, en su diseño y en su concepción, a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y el uso funcional, reflexivo y contextualizado de tecnologías de mediación sociocultural en los educandos. (Hernández, 1996).

Dentro de los escenarios educativos, al aplicarse el concepto de ZDP, deben considerarse los siguientes aspectos: a) un enfoque holístico antes que un enfoque fragmentado de enseñanza-aprendizaje de habilidades o saberes aislados y separables; b) la mediación social de los instrumentos culturales en el aprendizaje (de hecho, la zona es un proceso esencialmente social antes que personal elaborado para explicar la mediación entre lo interindividual y lo intraindividual), y c) que permita el análisis de los procesos de transición y de cambio (Moll 1993; Newman et al. 1991) (Hernández, 1996).

Vygotsky considera que el alumno debe ser entendido como un ser social producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se

involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. La interacción social oscila con los otros, especialmente los que saben más, tienen importancia fundamental para el desarrollo psicológico del niño-alumno. Se entremezclan procesos de construcción personal y procesos de co-construcción en colaboración con los otros. (Pozo, 1993).

Por otra parte Vygotsky menciona que el maestro debe ser entendido como agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y de medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. El docente promueve zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructurados en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada (Pozo, 1993).

### **3.2 Desarrollos recientes de la perspectiva sociocultural que nutren el Programa CACSC.**

Algunas de las ideas centrales de Vygotsky han constituido un fundamento de gran importancia para muchos desarrollos recientes siguiendo el enfoque sociocultural. Por ejemplo, algunas líneas de investigación han abordado el análisis de la interacción y el discurso, particularmente dentro de diversos escenarios escolares. Se parte de la idea de que la educación es esencialmente un proceso de comunicación en el que los participantes comparten su conocimiento, para dar lugar a una construcción conjunta de significados y conocimientos. (Hernández, 1996).

Onrubia (1993) menciona que la mayoría de los trabajos interesados en emplear el concepto de zona de desarrollo próximo, lo hicieron a partir de situaciones de interacción diádica. En los años 80's se empleó el concepto de ZDP en situaciones educativas-escolares auténticas, con intenciones descriptivas y críticas sobre las situaciones de enseñanza tradicionales (Hernández, 1996).

En fechas más recientes, se han publicado trabajos que intentan elaborar propuestas educativas afines al enfoque sociocultural como son los desarrollados para sugerir la enseñanza de la alfabetización escrita, otros proponen y analizan contextos de aprendizaje guiado y cooperativo, algunos más elaboran diseños para promover el desarrollo de procesos de autorregulación (Hernández, 1996).

A continuación se exponen de manera más clara algunos de los desarrollos teóricos actuales de la corriente Sociocultural, ubicándose cinco vertientes principales: la intersección de propuestas con la psicología genética, la cognición situada, la acción mediada, el análisis de la interacción y el discurso y la escuela transcultural.

En primer término, existe una rama de investigaciones que se han interesado por la integración de ciertos postulados compatibles del enfoque sociocultural con la teoría psicogenética. En este sentido, los seguidores de ambos enfoques han reconocido la influencia sociocultural e individual constructiva sobre el desarrollo de las personas.

Un ejemplo de esta vertiente es la que se refiere a la metacognición, la cual pretende reconciliar la influencia constructiva tanto individual como sociocultural reflejada en el desarrollo de los individuos. Al facilitar la actividad de los niños, los adultos les aportan tanto una estructura como un apoyo. Dicha ayuda puede ser de carácter "metacognitivo". Según Brown (1978), la metacognición es el "conocimiento de nuestras cogniciones" (Burón, 1997).

Últimamente, se está haciendo mayor énfasis en la función autorreguladora y no solo cognitiva de la metacognición, por lo que ahora se suele decir que es "conocimiento" y "autorregulación". Para entender la definición es preciso tener en cuenta que, en la literatura metacognitiva, cuando se dice que la metacognición es el "conocimiento de las cogniciones", cognición significa cualquier operación mental: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, etc. . Por tanto, la metacognición es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren su operatividad, etc. (Burón, 1997).

Los procesos autorregulatorios o metacognitivos incluyen la realización de actividades como el análisis de las metas y el contexto de un problema, la planeación de estrategias adecuadas, así como su aplicación y supervisión, y las toma de medidas correctivas en caso necesario. Dichos procesos son componentes básicos del funcionamiento intelectual en una amplia variedad de actividades y particularmente aquellas involucradas en la solución de problemas en diferentes dominios del conocimiento, incluyendo las que corresponden al so funcional del discurso. Además, se asume que estos procesos subyacen al

acceso y uso flexible del conocimiento y a muchas actividades de aprendizaje y transferencia (Brown, 1978, 1987; Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983 en Rojas Drummond, Peña, Peon, Rizo, 1992).

Al facilitar la actividad de los niños, los adultos les aportan tanto una estructura como un apoyo. Dicha ayuda puede ser de carácter "metacognitivo". Según Brown (1978) la metacognición es el "conocimiento de nuestras cogniciones". Últimamente, sin embargo, se está haciendo mayor énfasis en la función autorreguladora y no solo cognitiva) de la metacognición, por lo que ahora se suele decir que es "conocimiento" y "autorregulación. Para entender la definición es preciso tener en cuenta que, en la literatura metacognitiva, cuando se dice que la metacognición es el "conocimiento de las cogniciones", cogniciones significa, según se deduce del contexto, cualquier operación mental: percepción, atención, memorización lectura, escritura, comprensión, comunicación, etc. Por tanto, la metacognición es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren su operatividad, etc. (Burón, 1997).

Los procesos autorregulatorios incluyen la realización de actividades como el análisis de las metas y el contexto de un problema, la planeación de estrategias adecuadas, así como su aplicación y supervisión, y la toma de medidas correctivas en caso necesario. Dichos procesos son componentes básicos del funcionamiento intelectual en una amplia variedad de actividades y particularmente aquéllas involucradas en la solución de problemas en diferentes dominios del conocimiento, incluyendo las que corresponden al uso funcional del discurso. Además, se asume que estos procesos subyacen al acceso y uso flexible del conocimiento y a muchas actividades de aprendizaje y transferencia (Brown, 1978, 1987; Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983 en Rojas Drummond, Peña, Peon, Rizo, 1992).

La ayuda que los adultos prestan a los niños, apoya la metacognición de éstos, de tal manera que se lleva a cabo una estructuración de la actividad que está más allá de la capacidad en ese momento (Rogoff, 1993).

El propósito del Programa "CACSC" es el desarrollar habilidades sociales en los niños (aprendizaje cooperativo, habla exploratoria) y cognitivas (psicolingüísticas y solución de problemas). Por lo tanto, se ha considerado la necesidad de fomentar el intercambio comunicativo entre los niños de cada

grupo, ya que es evidente que si queremos tener impacto en esta población debemos tratar de modificar la estructura de sus conversaciones, la cual tiene una relación muy estrecha con la manera en que el niño piensa o construye nuevo conocimiento

En segundo término, dentro de los desarrollos recientes de la teoría sociocultural, se ubican los autores que han propuesto como foco de análisis a la cognición situada. Entre estos se encuentran Cole, Griffin, Lave, Newman y Rogoff. Para estos autores, una investigación cognitiva es cualitativamente diferente en distintas situaciones. Es decir, la especificidad cultural es esencial en el aprendizaje; hay una influencia mutua entre la persona y el mundo que le rodea. Desde esta perspectiva, los estudios psicológicos deben partir de una visión dialéctica entre la actividad del individuo y su entorno (Cole, 1985; Lave, 1991; Rogoff, 1990 en Rojas-Drummond y Cols. 1998).

En esta propuesta se considera que existen diferencias culturales en las formas de organizar las actividades e interacciones sociales infantiles. Goodnow (1987), Valsine (1984, 1987) y Carew (1980) a través de varios estudios, subrayan la importancia de examinar los valores de la comunidad cuando se trata de estudiar la información, las destrezas y las actividades que se favorecen en ella y que se consideran importantes para los niños, quienes llegan a compartir la visión del mundo que tienen su comunidad, a través de la estructura de las actividades e interacciones en las que participan (Rogoff, 1993).

Rogoff (1993) concibe la interacción social, que conduce a la solución competente de problemas, como un proceso de "tutelaje cognoscitivo". En este proceso, los niños participan socialmente en la resolución de problemas o llevando a cabo actividades sociales con la guía de los adultos. Estos últimos juegan un papel importante en la participación guiada o aprendizaje de oficios (*apprenticeship* en inglés), modelando y regulando su desempeño y buscando una definición compartida de la tarea, mientras que proporcionan andamiaje a las habilidades emergentes de los niños. Gradualmente, el adulto incrementa la transferencia del control y la responsabilidad de las actividades a los niños, a la vez que adultos y niños van compartiendo una definición de la tarea, logrando la intersubjetividad (Bruner, 1975; Rogoff, 1990). Al mismo tiempo, los niños se vuelven progresivamente más expertos en ese dominio o habilidad, apropiándose de las funciones reguladoras que tenían lugar en un plano social.

Los niños son activos si tenemos en cuenta su nivel de participación y el grado de apoyo que solicitan al adulto. En algunos estudios se ve la iniciativa que tienen los niños en las interacciones con los adultos; por ejemplo, Carew (1980) observó que el 82% de las interacciones de los niños en el hogar eran iniciadas por ellos mismos. No es extraño entonces, que dirijan la actividad de otros para que les ayuden a lograr sus metas. (Rogoff, 1993).

Para adaptar su ayuda, los adultos necesitan tener una cierta noción sobre cómo podría llevar a cabo la tarea en cuestión y sobre cuál es la probabilidad de que un niño se aproxime a ella. Wood y Middleton (1975) indican que una tutoría eficaz implica la solución del problema por parte del tutor, teniendo en cuenta cómo habrá de modificar su aproximación sobre la base de la respuesta que el tutelado muestra ante la enseñanza (Rogoff, 1993).

Los niños colaboran con los adultos organizando su propia participación y determinando su nivel de responsabilidad, de hecho, los niños tienen un papel activo dirigiendo el apoyo de los adultos y ajustándolo a medida que van desarrollando sus propias destrezas. (Rogoff, 1993).

Otro de los enfoques recientes de la teoría sociocultural es el que aborda el análisis de la interacción y el discurso en diversos escenarios educativos. Se han desarrollado estudios longitudinales en los salones de clases con el fin de observar los rasgos de la interacción y el discurso entre maestros y alumnos, y entre alumnos. En estas investigaciones se parte de la idea de que la educación es un proceso de comunicación en el que los participantes negocian los significados propios, para dar lugar a una construcción social de significados y conocimientos.

Por otro lado, algunos investigadores han asumido como unidad básica para el análisis del desarrollo de los procesos cognitivos a la acción mediada (Wertsch, 1991 citado en Rojas-Drummond y Cols., 1998). Los representantes de esta vertiente buscan elaborar una explicación de los procesos cognoscitivos que considere la relación entre los individuos y las instituciones histórico-culturales en que están insertos. Por ejemplo, autores como Bronckart (1992) y Wertsch (1991) han propuesto como unidad de análisis la “acción con sentido” y la “acción mediada”, respectivamente, situadas socioculturalmente. Dado que la acción humana de acuerdo con Vygotsky, se vale de instrumentos mediadores como son los signos, esta unidad se puede definir como una “acción mediada semióticamente”. Particularmente, Wertsch ha ampliado esta visión a partir de

algunas ideas de Bakhtin, proponiendo que la acción mediada no puede desvincularse del contexto histórico, cultura e institucional en la que está inserta..

Tomando a la acción mediada semióticamente como unidad de análisis, surge el otro o los otros” como interlocutores de dicha acción. siguiendo este enfoque se encuentra otra línea de investigación que aborda el *análisis de la interacción* y el discurso en diversos escenarios socioculturales, particularmente los de tipo educativo. Por ejemplo, Edwards y Mercer (1987) han desarrollado estudios longitudinales en los salones de clase con el fin de observar los rasgos de la interacción y el discurso entre maestros - alumnos, y entre éstos últimos. En estas investigaciones se parte de la idea de que la educación es un proceso de comunicación en el que los participantes negocian los significados propios, para dar lugar a una construcción social de conocimientos y significados. El acto de aprender, por lo tanto, es el proceso mediante el cual “dos personas saben lo que antes sabía una” (Rojas-Drummond y Cols., 1998).

En este sentido Mercer y Wegerif (1995), a lo largo de numerosos estudios, encontraron que existen tres estilos de conversación al momento de interactuar con el objetivo de realizar una tarea común. A continuación se describen estos estilos de conversación.

La primera forma de conversar es la conversación de discusión, que se caracteriza por el hecho de estar en desacuerdo y por tomar decisiones individualmente. Hay algunos intentos de juntar los recursos o de ofrecer una crítica constructiva de las sugerencias. (Mercer y Wegerif, op. cit.). En otras palabras existe contraposición de ideas sin argumentar. Los miembros de un equipo proponen opciones de respuesta confrontando a los compañeros sin explicar el razonamiento que lleva a señalarlas como respuestas. Se pretende imponer un punto de vista personal y, confrontar a las personas, más no a sus ideas. El tono de la interacción suele ser confrontativo, egoísta y agresiva

La segunda es la conversación acumulativa, en la que los hablantes construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro. Las parejas utilizan la conversación para construir un “conocimiento común” mediante la acumulación. El discurso acumulativo se caracteriza por las repeticiones, las confirmaciones y las elaboraciones. (Mercer y Wegerif, 1995). Es decir, los miembros de un equipo proponen ideas una tras otra sin explicar el razonamiento que lleva a señalarlas o escogerlas como respuestas. Se pretende

agradar al resto del equipo o por lo menos evitar la confrontación. El tono de la interacción suele ser amable y/o sociable.

La última es la conversación exploratoria, en la que las parejas tratan de formar crítica pero constructivamente las ideas de los demás. Las afirmaciones y las sugerencias se ofrecen para poder considerarlas conjuntamente. Se deben cuestionar y defender, pero las discusiones de puntos dudosos hay que justificarlas y ofrecer hipótesis alternativas. En comparación con las otras dos formas, en la conversación exploratoria el conocimiento se justifica más abiertamente y el razonamiento es más visible en la conversación. El progreso surge, pues, del acuerdo conjunto finalmente alcanzado. (Mercer y Wegerif, 1995). En otras palabras, los miembros de un equipo pueden brindar argumentos semi-explicitos (señalamientos) o proporcionar una explicación verbal, o sea argumentos explícitos. Se pretende convencer con argumentos y confrontar las ideas, más no a los miembros del equipo. El tono de las interacciones suele ser de colaboración y respeto.

Finalmente, el centrarse en el análisis de la interacción y la mediación semiótica situados socioculturalmente ha llevado a los investigadores a indagar de manera más comprensiva los sistemas de actividad humana mediados por diversos artefactos culturales que son propios de diversos grupos sociales. En este sentido, otra vertiente del enfoque sociocultural está conformada por la escuela transcultural, representada por aquellos investigadores que se han ocupado del estudio de las similitudes y diferencias culturales y su impacto en el desarrollo de la cognición. Entre ellos se encuentran Cole, Scribner, y algunos otros pertenecientes al laboratorio de Cognición Humana Comparada (LCHC9, de la Universidad de San Diego California. La postura transcultural sostiene que la cognición humana tienen sentido sólo vista de manera integral y enfocada a la interacción del individuo con su contexto social, cultural e institucional (Cole, 1985; Cole y Means, 1986; Cole y Scribner, 1988). Su trabajo se ha dirigido al estudio de las relaciones entre la cultura y la cognición, por lo que se denomina también "psicología cultural" (Rojas-Drummond y Cols., 1998).

### 3.3 Uso funcional del lenguaje y habilidades psicolingüísticas.

#### 3.3.1. La importancia del lenguaje en el proceso de aprendizaje.

Goodman (1980) menciona que los niños son, literalmente, conducidos hacia el aprendizaje del lenguaje por su necesidad de comunicarse. Obviamente, el ser humano nace con la habilidad de pensar simbólicamente. Sin embargo, el desarrollo del lenguaje es literalmente un asunto de sobrevivencia. Al nacer somos totalmente desvalidos. Nuestra sobrevivencia depende de la habilidad de obtener la atención de los que nos rodean (Ynclán, 1997).

Por otra parte Goodman (1980) comenta que, para ser plenamente funcional, el ser humano necesita comunicarse. Los niños tienen mucho que aprender durante su desarrollo y casi nada de esto es sólo asunto de maduración. Los niños necesitan estar en comunicación íntima y constante con otros seres humanos, y el lenguaje es la llave para esta comunicación. Por este medio llegan a compartir el sentido que otros le han encontrado al mundo a medida que investigan como encontrar el sentido para sí mismos (Ynclán, 1997).

También Goodman argumenta que el lenguaje llega ser un medio de pensamiento y aprendizaje. De manera significativa, el desarrollo del lenguaje también está directamente vinculado al proceso del aprendizaje. E. B. Smith sugiere que el desarrollo cognoscitivo tiene tres fases: la percepción, en que el niño se fija en aspectos específicos de la experiencia; la ideación, en que el niño reflexiona respecto de la experiencia, y la presentación, en que el conocimiento se expresa en alguna forma. Así, el aprendizaje no se completa hasta que la idea se presenta. Esta forma de desarrollo lingüístico está directamente relacionada con el éxito escolar (Ynclán, 1997).

El lenguaje es el medio por excelencia para la reflexión y la toma de conciencia, a pesar de que Piaget no consideraba que el pensamiento y el lenguaje fueran lo mismo, sí mencionó que el enlace entre nuestro conocimiento implícito con un lenguaje explícito, proporciona el vehículo para traer este conocimiento del inconsciente a la conciencia, y con esto hacerlo objeto de control y de reflexión (Peon, 1992).

En el enfoque sociocultural se da un papel preponderante al lenguaje y a las interacciones comunicativas, ya que permiten crear un puente entre los procesos socioculturales que ocurren en un plano externo y los cognoscitivos

que se realizan en un plano interno, ya que dicha actividad sirve de mediador y permite la regulación de las acciones en ambos planos. Por lo tanto el lenguaje es considerado como un medio de pensamiento y aprendizaje (Yncán, 1997).

### 3.3.2. Alfabetización Funcional.

Dentro de la investigación educativa reciente, gran parte se ha centrado en el estudio de la alfabetización, abocándose a los aspectos sociales que enmarcan los procesos educativos. De esto se reconoce el carácter multifásético en la lengua escrita, ampliando su definición al tomar en cuenta la función del lenguaje escrito en un contexto social. De esta manera, la visión de la alfabetización ha ido conjugando tanto las necesidades personales como las sociales, dentro de una dimensión funcional.

Con esta perspectiva, se recupera el concepto de alfabetización funcional que inicialmente se refería a las demandas de la alfabetización en el mundo, dentro del contexto del desarrollo laboral y económico (Gray, 1956) y que gradualmente, hasta la actualidad, se ha ido refiriendo a un conjunto de habilidades definidas en términos de la demanda de la letra impresa en ambientes de tipo ocupacional, cívico, comunitario y personal, en función de la penetración que los materiales escritos ha ido teniendo en la vida social (Levine, 1994, citado en Gómez, 1999).

En la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, llevada a cabo en Thailandia en 1990 (referida por Verhoeven, 1994), se estableció la alfabetización como una habilidad de vida y la principal herramienta de aprendizaje para el desarrollo personal y de la comunidad, y la auto-suficiencia (Gómez, 1999).

El uso funcional del lenguaje considera a la comunicación como el vehículo básico para la transmisión de la información, se sustenta en la mutua aceptación de normas implícitas, de contextos compartidos y de informaciones aceptadas. También y principalmente, se fundamenta en el conocimiento de que las expresiones puedan cumplir diferentes funciones, que dependen de las intenciones del hablante, y que han de ser interpretadas por el oyente a través de datos contextuales o expresivos (Tolschisky, 1992).

Como menciona Tolschisky (1992), el saber leer y escribir es mucho más que la traducción del habla al papel y viceversa. Ser alfabeto acentúa la importancia

de dominar la escritura para resolver cuestiones prácticas y tener acceso a la información y a formas superiores de pensamiento. Por lo tanto el lenguaje es utilizado inicialmente con fines comunicativos para interactuar con los demás y para comprender la realidad del entorno (nivel social), luego se utiliza para influir la conducta de uno mismo a través de la internalización, esto último se refiere al lenguaje interno y pensamiento verbal (nivel individual).

En el primer componente se define “alfabetismo” como adaptación. Desde esta perspectiva, el énfasis está puesto en los llamados usos prácticos o funcionales. Lo fundamental es que el aprendiz adquiera habilidades de uso del material escrito. (Tolschisky, 1992).

Desde una segunda perspectiva el alfabetismo se concibe como poder. Este componente, resalta dos de las funciones del lenguaje escrito, su función como medio de acceso a más información y como posibilitador de nuevas formas de comprensión. (Tolschisky, 1992).

La última perspectiva se enfoca a la capacidad de expresar sentimientos, de provocar ambigüedad, de crear mundos imaginarios. Desde esta perspectiva el objetivo de todo proceso de alfabetización será apreciar lo particular de los géneros literarios, se trata de acercar a los niños al lenguaje de los libros. (Tolschisky, 1992).

Vigotsky (1930) menciona que a los niños se les debe enseñar a escribir abarcando la diversidad de procesos que este acto implica, no solamente orientándolos a que realicen la escritura de las letras. En la misma línea, Ferreiro comenta que se debe cambiar la visión fragmentada sobre la lectura y la escritura, dejando así de considerar las habilidades alfabetizadoras como un dispositivo de correspondencias letra-sonido separado tanto del lenguaje oral como del lenguaje escrito (Ferreiro, 1990).

Dentro de la sociedad mexicana, una de las exigencias hacia la escuela primaria es que los niños aprendan a leer y a escribir y se apropien de la lengua escrita para que hagan uso de ella en diferentes situaciones de la vida cotidiana. El fortalecimiento se centra en el desarrollo tanto de la capacidad de expresión oral, como del conocimiento y uso de la lengua escrita de los niños (SEP, 1992).

La institución escolar tiene un papel preponderante en el desarrollo de las capacidades de expresión por medio del lenguaje del niño. Los niños ya poseen conocimientos sobre su lengua materna y sus posibles usos, saben preguntar, mandar, explicar, describir y narrar entre otras formas de comunicación. Estos usos del lenguaje se adquieren naturalmente, sin la intervención de la escuela, ya que se adquieren por el solo hecho de vivir en sociedad. Toca a la escuela ampliar los conocimientos y hacer uso del lenguaje como un medio eficiente de expresión y comunicación (SEP, 1992).

Es importante por tanto, otorgar un lugar privilegiado a la expresión oral como auxiliar en la construcción de conocimientos, ya que a partir de la discusión, el diálogo, las preguntas y respuestas, se enriquece la lengua y las experiencias culturales (SEP, 1992).

Por otra parte, los niños a menudo, antes de ingresar a la escuela se preguntan qué significan las marcas gráficas, por ejemplo, letreros, empaques comerciales, libros; es el momento en donde comienzan a comprender para qué sirve y cómo se usa. Sin embargo, estas experiencias no son suficientes para que ellos puedan hacer uso de la escritura para comunicarse. Por lo tanto, el papel de la escuela consiste en sistematizar el aprendizaje iniciado por los niños, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades expresivas y comunicativas, convirtiéndolos en verdaderos usuarios de la lengua escrita (SEP, 1992).

Para que los niños aprendan a comunicarse por medios escritos se requiere conocer cómo se organiza cada texto. Implica saber que una carta no se escribe de la misma manera que un cuento, que escribir un instructivo exige una secuencia de acciones muy detalladas (SEP, 1992).

Retomando todo lo anterior, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que enfrenta a quien lee y escribe con una diversidad de usos tanto por su contenido, como por la forma que tienen y la utilidad que prestan. Los niños se interesan por leer y por escribir genuinamente cuando se enfrentan a tareas que tienen alguna utilidad práctica y cuando lo que aprenden puede relacionarse con lo que conocen o con lo que desean saber (SEP, 1992).

### 3.3.3. Comprensión y Producción de textos.

Para que el lenguaje cumpla su propósito de mediador y con el fin de que los alumnos realmente tengan una formación y lleguen a ser “autónomos intelectualmente”, es indispensable que puedan utilizar sus conocimientos de manera flexible, es decir que puedan transferir los conocimientos adquiridos dentro de un área, a otras diferentes, incluyendo a aquellas fuera de la escuela. La transferencia depende, en gran medida, de la forma como fueron adquiridos los conocimientos (Peon, 1992).

Bransford, Sherwood, Vye y Rieser, 1986; Prawat mencionan que existen por lo menos dos clases de procesos que determinan la probabilidad de que un conocimiento sea o no transferido: el primero es que los alumnos aprendan a organizar la información que reciben, de tal forma que la puedan recuperar y aplicar posteriormente. La segunda es que cuenten con estrategias para planear, supervisar y checar sus acciones encaminadas a autorregular su comprensión y su aprendizaje, esto incluye la toma de conciencia de lo que saben y de lo que no saben respecto a un tópico, y contar con los repertorios necesarios para comportarse de manera estratégica para conseguir aquello que les hace falta (Peon, 1992).

Una de las maneras más eficientes que existe para inducir procesos que les faciliten a los niños a organizar sus conocimientos, a ser estratégicos y reflexionar sobre el conocimiento, es hacerlos que usen su lenguaje como herramienta mental, y como herramienta de interacción comunicativa. (Peon, 1992).

El lenguaje es el medio a través del cual se transmiten la mayoría de los conocimientos en la escuela, pero es obvio que lenguaje y conocimientos no son la misma cosa; el objetivo de la comprensión del lenguaje no es recordar las palabras en sí mismas, sino comprender las ideas contenidas en él. Para ir de las palabras a las ideas se necesitan conocimientos del mundo a los cuales se refiera el discurso en cuestión. Entender significa que podamos relacionar aquello de lo que nos hablan, con aquello que sabemos. Si somos incapaces de imaginar una situación real en la cual ciertos eventos tienen las propiedades o las relaciones que indica un discurso, no lo entendemos. (Peon, 1992).

Para ir de las palabras a las ideas el hombre necesita llevar a cabo varios procesos mentales que le permiten crear una representación del discurso en la memoria. De acuerdo a van Dijk y Kintsch (1983), es necesario distinguir tres niveles de representación: la primera representación mental está constituida por la estructura superficial del discurso, se recuerdan las palabras exactas y las frases utilizadas. En el siguiente nivel, se olvidan las palabras exactas, pero se recuerda el contenido semántico del texto, es decir, su significado, su esencia. En el último nivel de representación, el significado del texto es asimilado a estructuras de conocimiento mucho más amplias, no queda representado el texto en sí mismo, sino la situación descrita por el texto. Existe evidencia que muestra que se pueden distinguir tres niveles de representación del texto en la memoria (Fletcher y Chrysler, en prensa; Kintsch, Welsch, Schalhofer y Zimny, 1990; Spelman y Kirsner, 1990; Schalhofer y Glavanov, 1986 en Peon, 1992).

Una de las diferencias fundamentales que existen entre una persona experta y una novata, en cuanto sus capacidades para comprender y aprender un texto, es que la experta tiene un mayor número de conocimientos relacionados al texto que lee, y sus conocimientos están mejor organizados, lo que le permite construir el modelo de la situación descrita por el texto más fácilmente. El novato no tiene dichos conocimientos, o no están organizados de manera eficiente, debido a esto tiende a derivar solamente la representación superficial y/o textual de lo que lee, la cual se olvida rápidamente (Peon, 1992).

El procesamiento estratégico es el elemento primordial de la inteligencia humana. Este tipo de procesamiento tiene dos componentes fundamentales: el primero es la capacidad de traer a la conciencia el conocimiento tanto de hechos, como de nuestros procesos cognoscitivos. El segundo es tener la capacidad de reflexionar sobre ellos (Brown, 1987 en Peon, 1992).

Peon (1992), sugiere las siguientes estrategias específicas de uso del lenguaje como relevantes para ser entrenadas a los niños:

**Estrategias proposicionales:** éstas permiten derivar la representación interna del contenido de una oración a partir del significado de las palabras, frases y de las estructuras sintácticas. Una vez alertado el niño de que no entiende, debe inducirse para que haga algo: que pregunte, que busque en el diccionario, etc. Sobretodo, se le guía a construir el significado con base en aquello que sabe. A través de una discusión y confrontación se le ayuda a imaginar el mundo posible en donde el concepto que subyace a la expresión tiene su realidad, se le

induce a imaginar una situación basada en sus experiencias que le permitan relacionar el concepto nuevo con otros que ya posee (Peon, 1992).

**Estrategias de coherencia local:** Desde un punto de vista lingüístico, la coherencia local corresponde al término de cohesión. Halliday y Hasan (1976) mencionan que este término es utilizado para mostrar como las oraciones, estructuralmente independientes una de la otra, pueden unirse. Las estrategias de coherencia local intentan unir el significado de las oraciones con base en la correferencia, en los conectivos explícitos y en los conocimientos previos relacionados al tema que se lee o escucha. De acuerdo a van Dijk y Kintsh (op.cit.) los escritores y/o hablantes expertos tienden a señalar las relaciones entre oraciones, por ej. Utilizan términos anafóricos tales como pronombres, artículos definidos, demostrativos, conectivos, etc. para correferirse a otro elemento mencionado anteriormente. Sin embargo, en muchas ocasiones estas relaciones quedan implícitas. La investigación ha mostrado que a mayor cantidad de términos en coherencia local, mayor es la carga de procesamiento cognoscitivo durante la comprensión (Kintsh y Vipond, 1978) y por lo tanto existe mayor probabilidad que el procesamiento automático se interrumpa, sobretodo cuando los términos de relación cohesiva o conectivos están implícitos (Kintsh y van Dijk, op. cit.; Laberge y Samuels, 1974 en Peon, 1992).

**Estrategias de coherencia global.** La coherencia global se refiere a las relaciones que deben existir entre cada oración y el tópico general del texto. Entre las estrategias que facilitan establecer estas relaciones solamente se entrenan las macroestrategias o estrategias de síntesis y las estrategias de estructura por considerarlas las más importantes dentro de la instrucción de niños de primaria (Peon, 1992).

Las *macroestrategias* o *estrategias de síntesis* son reglas que permiten relacionar una secuencia de proposiciones locales con un número menor de macroproposiciones. Dichas macroproposiciones organizan y resumen el contenido de expresiones locales, facilitando derivar el significado global de un discurso. En el entrenamiento sugerido por Peon (1992), se entrenan las tres macroestrategias propuestas por Kintsh y van Dijk (op. cit.). La primera de ellas es la de supresión, se guía a los niños para que supriman todas las proposiciones que no son necesarias para interpretar a otras, como es el caso en la supresión de material trivial y/o redundante. La segunda macroestrategia que se entrena es la generalización, se guía a los niños para que substituyan una

secuencia de proposiciones por otra macroproposición que vincule a cada proposición de la secuencia a través de una expresión supraordenada. La tercera y última macroestrategia es la construcción, donde se guía a los niños a substituir una secuencia de proposiciones por una macroproposición que incluya y vincule a cada proposición de la secuencia, tal vez el ejemplo más claro de la aplicación de esta macroestrategia es la construcción de oraciones tópicos cuando estas no están explícitas, dichas oraciones nos dicen de qué trata un párrafo o todo un texto.

Las *estrategias de estructura* permiten utilizar la superestructura de un texto para guiar la búsqueda o la construcción de macroproposiciones. La superestructura puede ser definida, grosso modo, como una sintaxis global de un texto (van Dijk, 1977) y sirve como principio organizativo del discurso. La estructura de un texto altera la factibilidad con que los lectores pueden derivar inferencias. Una estructura clara y bien definida disminuye la cantidad de procesamiento cognoscitivo que se necesita para reorganizar el contenido de un discurso (Calfee y Cahambliss, 1987). Aquellos alumnos que están más conscientes de la estructura del texto que leen, tienden a recobrar más información: incluyen más ideas principales y tienden a recuperar la información de manera más organizada y coherente que los estudiantes que no están conscientes de dicha estructura (McGee, 1982; Meyer y Freddle, 1984; Taylor y Samuels, 1983). De lo que se trata es inducir a los educandos a que busquen activamente relaciones entre grupos grandes de información contenidas en un discurso, apoyándose en las palabras de enlace inherentes a una estructura y utilizadas por el escritor o hablante (Peon, 1992).

Las estructuras que se sensibilizan son aquéllas que aparecen más frecuentemente en los libros de texto: narración, colección, comparación/ contraste, causa/ efecto, problema/ solución, definición/ descripción (Aristóteles, *trans.* 1960; Grimes, 1975; Meyer, Brand y Bluth, 1980; Meuer, 1984; Richgels, McGee, Lomax y Sheard, 1987 en Peon, 1992).

Para complementar la información anterior, se retoman algunas de las relaciones lógicas de Calfee y Curley (1984 en Yncán 1997), las cuales se exponen a continuación.

### Características de Estructuras de Textos.

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| Definición                           | La definición trabaja sobre el significado de un término. Puede identificar rasgos, usos o relaciones con otros objetos conocidos, hechos o ideas.                                |
| División y clasificación (colección) | La división distingue las partes o miembros de un objeto o clase. La clasificación relaciona grupos de objetos, acontecimientos o ideas de acuerdo con el principio de similitud. |
| Comparación y contraste.             | La comparación generalmente recalca las similitudes entre dos o más entidades, mientras que el contraste recalca las diferencias.   |
| Proceso                              | El proceso comprende una serie de instancias relacionadas, cada una derivada de la anterior, y que termina en una decisión, un producto o un esfuerzo de algún tipo.              |
| Causa y Efecto                       | Es una sucesión de acontecimientos que se relacionan en una cadena causal.  |

Recapitulando la información anterior, se revisó todo el sustento teórico que fundamenta el Programa CACSC, tanto las ideas centrales de Vygotsky, quien enfatiza la participación de la mediación social de los instrumentos culturales en el proceso de aprendizaje; así como también expone que el alumno debe ser entendido como un ser social producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar, y considera al maestro como agente cultural que enseña en un contexto de prácticas socioculturalmente determinadas proporcionando ayudas o soportes estructurados que promueven zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes.

Con respecto a los desarrollos recientes de esta teoría, describimos en primer término la Cognición Situada propuesta por B. Rogoff (1990), la cual considera una influencia mutua entre la persona y su entorno, es decir, existen diferencias culturales en la forma de organizar las actividades e interacciones sociales infantiles. Otro aspecto mencionado por esta autora es el tutelaje cognoscitivo, el cual es descrito como un proceso en el que los niños participan socialmente en la solución de problemas, con la guía de los adultos, quienes modelan y regulan su desempeño.

Otro enfoque reciente de la teoría sociocultural revisado, es el que lleva a cabo un análisis de la interacción y el discurso en diversos escenarios educativos. Mercer y Wegeriff (1995) documentan la existencia de tres estilos de conversación al momento de realizar una tarea en común: disputacional, acumulativa y exploratoria, en ésta última el conocimiento se justifica más abiertamente y el razonamiento es más visible.

También se expusieron las investigaciones de la escuela transcultural, las cuales explican la existencia de diferencias en la manera de transmitir conocimientos dependiendo del valor que le de una cultura determinada. Por último, se retoma la utilización del lenguaje de manera funcional, considerando al lenguaje como el vehículo básico para la transmisión de información; otro punto comentado al respecto es el conocimiento de que las expresiones pueden cumplir diferentes funciones que dependen de las intenciones del hablante, y que han de ser interpretadas por el oyente a través de un contexto.

## IV. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS DEL PROGRAMA CACSC

Los fundamentos metodológicos del programa *Comunidades de Aprendizaje* surgen de la corriente sociocultural. Además, existen diversas aportaciones congruentes con esta teoría que también nutren el programa. Entre éstas se encuentran: la *Quinta Dimensión*, de este programa se retoma la importancia de la interacción social para promover el aprendizaje, involucrando a los niños en actividades socioculturales mediadas por diversos artefactos (signos, como el lenguaje y herramientas como las computadoras); en este ambiente, se les guía por medio de demostraciones, preguntas dirigidas, modelamiento del comportamiento social e introduciendo diferentes perspectivas para la solución de problemas.

Con respecto al programa “Pensando Juntos” se retoma el uso de estrategias y actividades contextualizadas en las que los adultos ayudan a los niños a mejorar sus habilidades de comunicación y razonamiento conjunto. Por su parte, del aprendizaje cooperativo, se retoma el modelaje o guía de estudiantes en habilidades estratégicas derivadas del estudio de aquellas que utilizan los lectores expertos: formular preguntas, clarificar, predecir.

En cuanto al enfoque balanceado de alfabetización funcional, se considera la combinación de la aproximación del lenguaje total o comunicativa-funcional, con la promoción de habilidades específicas de tipo psicolingüístico. Del curriculum inglés por proyectos integrales, se extrae el balance entre lo propuesto por el curriculum y las iniciativas de los niños. Con respecto al curriculum de *High Scope*, se retoma su ciclo básico de planeación-trabajo-recuerdo, el arreglo del salón de clase y el trabajo de grupos pequeños. Por último, se considera el modelo conductual de Klein y el modelo cognitivo de Kaplan para solución de problemas, retomando los pasos que estos autores proponen.

### 4.1 La *Quinta Dimensión*.

Considerando a la *Quinta Dimensión* como una de las aportaciones de las cuales se nutre el presente Programa, a continuación, se mencionarán las generalidades, metas y elementos esenciales.

La *Quinta Dimensión* fue creada en California en los años ochenta por el doctor Michael Cole de la Universidad de California en el Laboratorio de Cognición Humana Comparada (LCHC), en colaboración con instituciones comunitarias. Su metodología se deriva principalmente de la *teoría sociocultural*, la cual reconoce la importancia de la interacción social para promover el desarrollo y el aprendizaje. De acuerdo con esta idea, cuando los niños participan en actividades educativas junto con pares y adultos y compañeros que manifiestan un mayor nivel de destreza, tienen la oportunidad de aprender, practicar y hacerse más hábiles en el uso de estos conocimientos y habilidades (Rojas-Drummond, 1998).

Con esta propuesta se pretendió crear espacios de interacción y comunicación entre diversos miembros de una comunidad de aprendizaje con fines de servicio y de investigación básica y aplicada.

Se ha implementado el programa *Quinta Dimensión* en varias partes del mundo, cuya meta general es: que los niños crezcan emocional, intelectual y socialmente a partir de las interacciones que ahí tienen. Las aplicaciones de este programa tiene algunas variantes pero mantiene ciertas características tales como: se labora en espacios que la propia comunidad les presta, en horarios sobre todo extra escolares y una participación voluntaria; se benefician a una población de niños (regularmente de estratos minoritarios y/o marginados), que asisten a un ambiente creativo, ya que se hace uso de juegos como medios de aprendizaje. De esta manera los niños se divierten, aprenden jugando y se involucran en las actividades de manera voluntaria (Rojas-Drummond, 1998).

Con respecto a las metas del programa *Quinta Dimensión*, la primera consistió en diseñar una actividad en la que los niños desearan participar. Inmediatamente surgió el reto de fundir el interés de los niños en jugar y en los juegos recreativos con el interés del programa en los juegos con valor educativo (Cole 1999).

Una segunda meta era crear una actividad con amplias oportunidades de comunicación escrita y oral sobre las metas y las estrategias utilizadas en la resolución de problemas. Se encontró justificación teórica para hacer la comunicación instrumental a cada paso recurriendo a Piaget, quien puso de relieve la importancia de la abstracción reflexiva, y a Vygotsky, quien hizo hincapié en que los pensamientos se completan en el acto de comunicarse (Cole 1999).

En tercer lugar, se consideraron los repetidos resultados que demuestran que las chicas participan menos que los chicos en las actividades basadas en ordenadores y preferían contenidos diferentes, se procuró crear un conjunto de tareas muy variadas. Tanto la preocupación por promover la lectura como por atraer a las chicas lo mismo que a los chicos, marcaron la motivación de incluir la telecomunicación en la actividad, ya que la escritura comunicativa y el trabajo con los ordenadores parecían involucrar más a las chicas (Cole 1999).

En cuarto lugar, se trató de evitar una situación en la que el acceso a juegos particulares se convirtiera en una manera de sobornar a los niños para que hiciesen lo que los adultos querían. En la medida de lo posible, se pretendió que las recompensas por tomar parte en un juego determinado o esforzarse por alcanzar un nivel particular fueran intrínsecas a la propia actividad. Con este fin se intentó diseñar la actividad de manera que la recompensa más frecuente fuera un mayor abanico de posibilidades de acción dentro del amplio rango de actividades específicas en el sistema (Cole, 1999).

Este programa también cuenta con artefactos involucrados en las actividades. El artefacto coordinador central en el núcleo de la *Quinta Dimensión*, es un laberinto dividido en "salas", las cuales están unidas por puertas a través de las cuales los niños mueven piezas que designan su posición. Dicho laberinto se representa simbólicamente en una maqueta (Cole, 1999).

El mismo autor menciona que la *Quinta Dimensión* incluye otros artefactos además de los ordenadores y los juegos de ordenador, por ejemplo:

- Un reglamento en el que figuran impresas todas las reglas.
- Una caja que contiene carpetas para mantener registros para cada niño.
- Al menos un ordenador unido a un módem para permitir a los niños comunicarse con lugares distantes y con "El Mago".
- Tarjetas de función que especifican lo que se tiene que hacer para los diversos niveles del juego y dan pistas sobre los modos de actuación.
- Una tabla de consecuencias que especifica "salas siguientes" en las que los niños pueden entrar cuando completen una actividad en un nivel especificado de experiencia.
- Un "libro de pistas" donde se almacenan buenos consejos y estrategias sobre la práctica de los juegos para que otros consulten.

Este programa, para su adecuado funcionamiento, conlleva el seguimiento de ciertas reglas contenidas en su reglamento. Además de las metas locales de completar cada juego en uno de sus tres niveles (principiante, bueno y excelente), la *Quinta Dimensión* proporciona otras metas distintas, diseñadas para atraer a diversos niños. Por ejemplo, corriendo un camino que los introduce en una entrada y los saca de otra, pueden obtener una figura más deseable, o decidir escoger un camino que los lleve a otro juego que prefieran. La terminación del laberinto y la "graduación" a una posición más alta en la *Quinta Dimensión* se logra terminando la mitad de los juegos en el nivel de excelente y la otra mitad en el nivel de bueno. El llegar a la posición de *Joven Ayudante del Mago*, conlleva un mayor acceso a las telecomunicaciones y a los programas complejos, así como nuevos deberes y responsabilidades (Cole, 1999).

Hay que mencionar otros dos rasgos del mundo vital del programa. El primero es la figura ambigua del *Mago*. Se dice que la *Quinta Dimensión* fue un regalo de un Mago (o de la Magia) como lugar para que los niños aprendieran y jugaran. El reglamento lo escribió la *Entidad*, asequible por medio de *e-mail* o conversación en línea para ayudar a los niños a conseguir sus metas y para arbitrar disputas. Algunas de esas controversias son sobre el propio *Mago*. Hay debates sobre quién es este personaje, dónde vive y cuál es su género. También promueve debates sobre la interpretación de las reglas, sobre los requisitos de las tarjetas de misión y sobre la calidad de los juegos. El *Mago* admite que puede cometer fallos, y agradece los buenos razonamientos por mejorar la *Quinta Dimensión*, que se incorporan sobre la marcha (Cole, 1999).

Otro rasgo que requiere comentario especial, es el contenido y la organización del laberinto. Debido a que hay dos actividades en cada sala, así como múltiples caminos a través del laberinto, los niños se enfrentan a elecciones en cada paso del camino. Pueden decidir si continúan practicando el juego en el mismo nivel o en uno superior, o ir a un nuevo juego en la misma sala. Pueden ir a otra sala o pueden ir a jugar a otro lado. De esta manera, se procura permitirles satisfacer sus propias metas dentro de los imperativos proporcionados por la *Quinta Dimensión* como un todo y tratar la participación como genuinamente voluntaria (Cole, 1999).

#### 4.2. El Programa *Thinking Together* (Pensando Juntos).

El programa *Thinking Together* (Pensando Juntos) es el resultado de la investigación generada durante varios años por un equipo de la Open University, en Inglaterra. Esta investigación, la cual ha sido apoyada por el Consejo de Investigación Económica y Social, mostró que utilizando algunas estrategias y actividades contextualizadas, los maestros ayudaron a los niños a mejorar sus habilidades de comunicación y razonamiento conjunto. También se demostró que los niños eran capaces de aplicar estas habilidades de manera efectiva en actividades curriculares, particularmente aquellas que involucraban las computadoras. Un hallazgo adicional de la investigación fue que los niños quienes tomaron parte en actividades específicas se volvieron mejores al enfrentar los problemas de razonamiento por su cuenta. La investigación proporcionó evidencia clara de un vínculo entre el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y el mejoramiento de su pensamiento crítico (Mercer y Wegerif, 2000).

La mayoría de esta investigación fue llevada a cabo con alumnos de primaria y escuelas medias en el sureste de Inglaterra, donde los maestros trabajaron estrechamente con los investigadores en el desarrollo y prueba de las actividades del programa. Actualmente los hallazgos han sido diseminados en muchas partes del mundo, y recientemente han sido usados para desarrollar actividades en escuelas mexicanas (Mercer y Wegerif, 2000).

Un elemento clave del programa *Pensando Juntos* es el concepto de habla exploratoria. El habla exploratoria, parafraseando la información del apartado correspondiente del capítulo 3, Antecedentes Teóricos, ocurre cuando los compañeros se comprometen crítica pero constructivamente con las ideas de cada uno, por lo cual el conocimiento se hace público y el razonamiento se vuelve aparente en la conversación (Mercer y Wegerif, 2000).

Cuando los niños utilizan el lenguaje en esta forma, su razonamiento se vuelve visible en su discurso, por ejemplo en el uso frecuente de palabras tales como ¿por qué?, y porque. La habilidad para usar el lenguaje en esta forma es un parte valiosa de la educación de los niños puesto que en la vida adulta ellos tendrán que ser capaces de usarla efectivamente en situaciones de trabajo y con el fin de tomar un rol activo en la sociedad (Mercer y Wegerif, 2000).

### 4.3. *Curriculum de High-Scope.*

El *Curriculum de High-Scope* tiene una aplicación tangible dentro del Programa, ya que pretende entre otros puntos, promover la iniciativa y autonomía de los niños, la creatividad y la toma de decisiones, la convivencia, el trabajo en equipo, el liderazgo compartido, así como promover el desarrollo lingüístico como medio para la comunicación activa. Enseguida se mencionan sus antecedentes y los principios centrales pertinentes al programa.

El *Curriculum de High Scope* se originó en los Estados Unidos en los años sesenta como una propuesta educativa preescolar basada en la teoría de Piaget, de la cual el supuesto básico que se retoma es la manera de conocer el mundo y, por tanto, de construir el conocimiento. Así también, tiene un enfoque constructivista, el cual enfatiza el aprendizaje activo, y se estructura en torno a un marco abierto que busca fomentar un balance entre las experiencias iniciadas por el maestro y el niño. Además, basados en la idea de que los niños aprenden mejor de las actividades de que ellos planean y llevan a cabo, este sistema permite a los maestros trabajar con los niños, al mismo tiempo que ellos hacen descubrimientos por sí mismos, cubriendo la necesidad de un equilibrio entre las actividades iniciadas por el niño y aquellas que son originadas por el adulto (Hohmann, 1997).

El objetivo general del *Curriculum de High Scope* que se comparte con la *Comunidad de Aprendizaje* es el de promover la autonomía moral e intelectual del niño. Este objetivo se traduce en metas particulares, entre las cuales se encuentran: incitar al niño a tomar decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo, definir y solucionar problemas, autodisciplinarse, identificar objetivos personales y completar las tareas elegidas por él mismo. A su vez, se busca alcanzar estas metas por medio de dispositivos coordinados, entre ellos se encuentran la Rutina Diaria y, en particular el Ciclo Básico (planeación—trabajo—recuerdo) en el que se fomenta la resolución conjunta de problemas entre el maestro y el niño en una variedad de contextos y tareas. (Hohmann, 1997).

Los principios centrales de el *Curriculum Preescolar High-Scope* que se relacionan con la *Comunidad de Aprendizaje* son:

- El aprendizaje activo, a través de éste los niños pequeños tienen experiencias directas y derivan significados por medio de reflexiones, construyendo un

conocimiento que los ayuda a darle sentido a su mundo. El que los adultos apoyen la iniciativa de los niños y comprendan las acciones de éstos en términos de experiencias clave, las cuales promueven su crecimiento mental, emocional, social y físico, determina el éxito que tendrán al implementar esta aproximación en su aula.

- La interacción adulto-niño dentro del aprendizaje activo depende de las interacciones positivas que se lleven a cabo en los vínculos formados entre éstos. A sabiendas de la gran importancia de proveer al niño de una atmósfera psicológica segura, los adultos utilizan esta aproximación para apoyarlos mientras conversan y juegan con ellos.
- La rutina diaria sirve a los adultos como una planeación que apoya el aprendizaje activo, se enfoca alrededor de las oportunidades que se dan al niño y en la construcción de un sentido de comunidad (Hohmann, 1997).

#### **4.4. Aprendizaje Cooperativo.**

Otra corriente que nutre al Programa CACSC es el aprendizaje cooperativo; a continuación se explica en que consiste esta aproximación y las investigaciones relacionadas con ésta.

La inevitable naturaleza social del desarrollo cognoscitivo y de la propia cognición han llevado al planteamiento del uso de la instrucción estratégica como una herramienta en la investigación; ello ha marcado un cambio en la aproximación al problema del estudio y adquisición, no sólo de la lectura-escritura sino del aprendizaje en general de los niños, ya que ahora se integra la noción de que el conocimiento se construye socialmente (Kassen, 1979).

Lo anterior queda claramente expresado en tres ideas Vygotskianas: el pensamiento está en la raíz de una actividad, ya que está íntimamente relacionado con el habla, tanto interna como externa, y depende (la actividad) de él, además el pensamiento se desarrolla y mantiene a través de experiencias interpersonales; y para conocer el nivel de desarrollo cognoscitivo del niño, se deben observar sus respuestas a la instrucción (Belmont, 1989). Estas ideas han llevado a una interpretación socio-instruccional de Vygotsky acerca del desarrollo cognoscitivo del niño, que ha resignificado los diversos estudios sobre instrucción estratégica, desarrollados principalmente en laboratorios de investigación de E.U.A, desde mediados de los sesentas (Gómez, 1999).

Existen diversos desarrollos derivados de la teoría sociocultural que han adaptado muchos de sus principios para enriquecer las prácticas instruccionales. Desde la aproximación socio-instrucciona, uno de los modelos que ha probado éxito en la enseñanza de la comprensión de lectura y que particularmente ha servido de base para el presente trabajo de investigación, es el desarrollado por Palincsar y Brown (Collins, Brown y Newman, 1989) denominado *Enseñanza Recíproca* o *Aprendizaje Cooperativo*. Su base metodológica se centra en el modelaje o guía de estudiantes en cuatro habilidades estratégicas derivadas del estudio de aquellas habilidades que utilizan los lectores expertos: formular preguntas, clarificar, predecir y resumir (Gómez, 1999).

En cuanto a la actividad cooperativa, se ha estudiado de diversas formas: a través de estudios generales sobre la vida en el aula, mediante experimentos donde parejas o grupos realizan tareas de resolución de problemas, y por medio de detallados análisis de las conversaciones que tienen las parejas o los grupos. Recientemente se han hecho comparaciones experimentales de niños que trabajan en pareja o en grupos. Algunos de los descubrimientos de estas investigaciones apoyan el valor del aprendizaje cooperativo; pero otros han mostrado que bajo algunas condiciones trabajar con una pareja es menos efectivo que trabajar por su propia cuenta. Una factor que parece importante es establecer si las condiciones experimentales requieren inevitablemente que los niños se comuniquen y colaboren en la resolución de un problema (Mercer, 1996).

En un estudio de niños que trabajan en pareja, el psicólogo Paul Light, sugiere el hecho de tener que utilizar el lenguaje para hacer explícitas las intenciones, para tomar decisiones y para interpretar *feedback* parece facilitar la resolución de problemas y promover la comprensión. El análisis de las conversaciones de los niños mostró que aquellas parejas que hablaban sobre los planes que llevarían a cabo, sobre las negociaciones y sobre el *feedback* fueron las que tuvieron más éxito en la resolución de problemas (Mercer, 1996).

En investigaciones recientes ha surgido el interés sobre cómo afecta la actividad colaborativa respecto a la calidad del pensamiento. Se han preguntado si la discusión ayuda a los niños a generalizar lo que han aprendido. Se cree que compartiendo las ideas, los niños pueden alcanzar tipos de comprensión más generalizables si se les ayuda y anima activamente a hacerlo.

Los experimentos pueden ser útiles para identificar que factores del aprendizaje conjunto son más importantes para tener éxito. Sin embargo, la mayoría de los experimentos se han centrado en los resultados de la actividad conjunta, y no en el proceso en sí. Un estilo distinto de investigación la iniciaron Douglas Barner y Frankie Todd, los cuales mostraron que los alumnos podían considerar el conocimiento como un artículo negociable cuando se implicaban con entusiasmo en tareas conjuntas. Sugirieron que es más probable que los alumnos se impliquen más en una discusión cuando hablan en pareja fuera del control visible de su profesor, y este tipo de conversaciones les permite tener una “relación de propietario” del conocimiento (Mercer, 1996).

Barner y Todd sugieren que la discusión en el aula tiene que cumplir con ciertos requisitos para presentar ideas explícitas. La información relevante debería ser compartida de forma efectiva, las opiniones se deberían explicar claramente y las explicaciones se deberían examinar críticamente, el conocimiento debería justificarse públicamente. Barner y Todd explican que la tarea exitosa de la actividad educativa mediante el trabajo en grupo depende de que los alumnos: a) compartan las mismas ideas sobre lo que es importante en la discusión; b) tengan una concepción común de lo que intenta alcanzar con ella (Mercer, 1996).

Swann ha hecho investigaciones sobre las relaciones de género, en las cuales ha mostrado un estilo interactivo distinto entre los niños y las niñas, lo cual puede influir en las formas de construcción del conocimiento, y por lo tanto puede afectar la calidad de la experiencia del aprendizaje de los que están implicados. Swann ha visto que los niños, en comparación con las niñas, tienden a dominar en las discusiones y a adoptar más papeles “ejecutivos” en la resolución conjunta de un problema. También señala que una pareja sólo llegaba a la solución del problema, cuando la chica se sometía a las palabras de su pareja masculina y aceptaba el papel de “asistente” (Mercer, 1996).

Swann, indica que la colaboración y la interacción sólo se evaluaban a partir de los resultados y no a partir del proceso, en consecuencia se ignoraban los aspectos de la calidad de la experiencia educativa de los niños implicados. En general se ha mostrado que los estudiantes “más capaces” (de cualquiera de los dos sexos) parecen ser aquellos que tienden a tomar el control (Mercer, 1996).

Otro aspecto de las relaciones sociales es el efecto de la amistad en la calidad de una discusión. Margarita Azmitia y Ryan Montgomery, realizaron investigaciones al respecto, y encontraron que cuando las parejas estaban formadas por amigos se hacían razonamientos a través del lenguaje, más explícitos y en consecuencia se resolvían los problemas con más éxito (Mercer, 1996).

Dentro del proyecto SLANT (Spoken Language and New Technology) en Inglaterra, una serie de investigadores seleccionaron un programa educativo que proporcionase una buena base para una actividad cooperativa, es decir, que requiriese que los niños compartieran información y tomaran decisiones conjuntamente.

Los resultados obtenidos junto con la profesora fueron la obtención de reglas básicas, las cuales podían mejorar las relaciones y el trabajo dentro del salón de clases. Dichas reglas se mencionan a continuación: a) compartir toda la información y las sugerencias importantes, b) tener que dar razones para apoyar las afirmaciones, las sugerencias y las opiniones, c) preguntar las razones cuando fuese necesario, d) alcanzar, en todo lo posible, un acuerdo cuando se hubiese de realizar una acción, d) aceptar que el grupo es responsable de las decisiones, las acciones y cualquier éxito o fracaso que sobrevenga. El análisis de las conversaciones de los niños mostró que en aquellos niños que hablaban sobre los planes que llevarían a cabo, sobre las negociaciones, sobre sus puntos de vista, fueron los que tuvieron más éxito en la resolución de problemas de manera conjunta. (Mercer, *op. cit.*).

En México, son pocos los estudios realizados siguiendo procedimientos socio-instruccionales. Rojas-Drummond y sus colaboradores (Peon, 1992; Rojas-Drummond y Cols., 1992,; Rojas-Drummond y col s., 1998) han desarrollado diferentes investigaciones, tanto de naturaleza básica como aplicada, en pequeños grupos de alumnos de primaria, fuera y dentro del salón de clases, utilizando el modelo del aprendizaje cooperativo para desarrollar estrategias generales y específicas, en la comprensión y el aprendizaje de textos narrativos y expositivos. Los resultados han confirmado que combinar ambos tipos de estrategias (generales y específicas) y promover la participación directa e interacción entre los alumnos, puede representar una herramienta muy útil para proveerlos de mejores repertorios para confrontar problemas y tareas de lectura y aprendizaje (Gómez, 1999).

#### 4.5 Enfoque Balanceado Comunicativo Funcional.

Una más de las perspectivas que se retoman para el presente programa es el *Enfoque Balanceado Comunicativo Funcional*, puesto que es congruente con los objetivos de éste, los cuales son enseñar habilidades comunicativas en contexto. En las siguientes líneas se exponen: los antecedentes, la visión del aprendiz y del maestro, la concepción del lenguaje y su aprendizaje y los principios que guían la enseñanza.

En Estados Unidos la enseñanza de la lectura, la escritura y otras áreas del lenguaje, se está moviendo desde la transmisión a la orientación instruccional basada en habilidades hacia perspectivas holísticas. Los maestros están mucho más interesados en tener a sus estudiantes leyendo y escribiendo para propósitos reales, más que para contestar preguntas y enseñar habilidades (Goodman, Brooks, Meredith, y Goodman, 1987). Los niños en estos salones son guiados hacia la construcción de significados a través de textos de lectura autoseleccionados y elaborando textos de diversos géneros (Cambourne, 1988; edelsky, Altweger, y Flores, 1991; Goodman et. al. 1987; Kamii, Manning y Manning, 1991; citado en McIntyre, 1996). Cuando las elecciones son respetadas y las tareas son propositivas contando con un principio y un fin, los estudiantes se muestran altamente motivados y autodirigidos (Turner, 1995), fomentando de esta manera la lectura y la escritura. Los maestros que enseñan con esta filosofía suelen llamarse a sí mismos maestros del lenguaje total (McIntyre, 1996).

Los antecedentes del lenguaje total son ricos y complejos, provienen de una variedad de campos la psicología, la antropología, lingüística y educación, por nombrar algunos. El movimiento tiene sus raíces en el constructivismo (Brooks y Brooks, 1993; Kamii, Manning, y Manning, 1991; Goodman, 1990, Reid, Kurkjian, y Carruthers, 1994; citados en McIntyre, 1996), cuya visión del aprendizaje es la de una construcción activa del conocimiento. La adquisición del conocimiento en los niños es construida sobre estructuras cognitivas en uso (o esquemas) que les permiten interpretar nueva información (McIntyre, 1996).

El constructivismo tiene sus raíces en la teoría del desarrollo y está basado en muchas de las nociones piagetianas, como la acomodación y la asimilación en el aprendizaje. La defensa de Dewey (1938) sobre la experiencia directa para el aprendizaje, tuvo también impacto sobre la teoría constructivista. Dewey

recomendó que los niños resolvieran problemas auténticos y reales (McIntyre, 1996).

Un aspecto claro del constructivismo es que el aprendizaje ocurre a través de las interacciones con el ambiente y otros. Una persona a menudo funciona como una guía que provee del apoyo necesario al aprendiz hasta que este puede realizar una tarea de forma independiente. Esta noción de “andamiaje” y el aspecto social de la teoría del aprendizaje está ampliamente basada en la teoría del aprendizaje del psicólogo ruso Vygotsky (1956), la cual ha guiado el trabajo de los educadores en décadas recientes. Los niños adquieren conocimiento no por una internalización directa desde el exterior sino por una construcción de éste desde el interior e interacción con el ambiente (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978 en McIntyre, 1996).

El lenguaje total ha sido también significativamente influenciado por lingüistas quienes enfatizan la naturaleza social del aprendizaje y que también se enfocan en el aprendizaje a través del uso del lenguaje (Barnes, 1991; Haliday, 1984; Wells, 1986; citados en McIntyre, 1996). Los niños aprenden el lenguaje en contextos naturales por razones auténticas en etapas graduales que los van acercando al lenguaje adulto (Barnes, 1991; Cambourne, 1988; Haliday, 1984, Wells, 1986). A menudo es a través del habla o de la escritura que los niños llegan a nuevas interpretaciones (Barnes, 1991; Langer y Applebee, 1987; Marzano, 1991; Murnane, 1990; citados en McIntyre, 1996). La práctica del salón de clases de lenguaje total involucra menos habla y actividades dirigidas por el maestro, menos usos de los libros de texto, como herramientas de enseñanza y más oportunidades para el aprendizaje cooperativo que en muchos de los salones de clase tradicional (McIntyre, 1996).

El sello distintivo de la filosofía del lenguaje total es la visión que tienen los maestros de los niños por ellos mismos (Edelsky, Altwerger, y Flores, 1991; Watso, 1994; citados en McIntyre, 1996). Mientras los maestros de todos los paradigmas tiene respeto por los niños, esta es una parte escrita de la filosofía del lenguaje total. Los educadores del lenguaje total reconocen que los niños vienen a la escuela con basto conocimiento, y que ellos construyen sobre dicho conocimiento. Si el conocimiento de los niños es diferente desde la perspectiva de sus maestros, estas diferencias son vistas como oportunidades, no como “deficiencias”. La integridad de los estudiantes es respetada (Reid, Kurkjian, y Carruthers, 1994; Strickland, 1994; citados en McIntyre, 1996), y parte de este

curriculum está basado en las necesidades e intereses de los estudiantes (McIntyre, 1996).

Los teóricos y practicantes del lenguaje total tienen una visión del maestro como facilitador. Los maestros guían, apoyan, monitorean y enfrentan a los niños mientras se comprometen en auténticas tareas de lenguaje. La enseñanza en los salones de lenguaje total ha sido descrita como “sostenida desde atrás” (Newman, 1985). El maestro motiva a los aprendices, pero también arregla el ambiente para proveer los materiales adecuados, tiempo y oportunidades para obtener auténticas experiencias. Los maestros monitorean el desarrollo y constantemente evalúan a los niños para refinar su conocimiento acerca de cómo los niños aprenden; proveen a los individuos experiencias necesarias para promover el crecimiento (McIntyre, 1996).

Los maestros del lenguaje total también tienen respeto por el lenguaje de los niños (Goodman, 1986). Ellos no les niegan a los niños su lenguaje materno, ya sea un dialecto regional o cultural o un lenguaje extranjero. Ellos tampoco niegan o ven como deficiencias el entendimiento cultural de los niños, sus conductas o “formas de ser” (Heath, 1983) en el salón de clases. Así pues, la meta en la enseñanza del lenguaje total es entender a los niños, respetarlos, aceptarlos y usar el conocimiento sobre ellos para tomar decisiones en el salón de clases (McIntyre, 1996).

Los maestros del lenguaje total ven la curiosidad de los niños y el cuestionamiento como signos saludables de aprendizaje y no como interrupciones a la clase. Ellos ven los errores de los niños como una parte natural del aprendizaje –como aproximaciones hacia la lectura y escritura convencionales (Cambourne, 1988) y como señales y oportunidades para el crecimiento (Goodman, 1986). La instrucción del lenguaje total tiene al niño en el centro de su curriculum, y todas las decisiones son tomadas con el aprendiz en mente (Edelsky, 1990; Goodman, 1986 en McIntyre, 1996).

En los salones del lenguaje total la atención hacia el aprendizaje del lenguaje está orientada primordialmente hacia la construcción de significados (Harp, 1991, Goodman et. al., 1987 Kamii, Manning, y Manning, 1991; Watson, 1994; citados en McIntyre, 1996). Los niños aprenden el lenguaje porque ellos necesitan comunicarse; éste se desarrolla en respuesta a las necesidades personales--sociales (Edelsky, 1990). La gente aprende a hablar hablando, a leer leyendo y a pensar pensando (Harp, 1994). El aprendizaje del lenguaje

ocurre informalmente y en contextos llenos de significado, es un proceso activo y en general ocurre en estadios identificables (McIntyre, 1996).

No es necesario aprender sobre el lenguaje mientras uno aprende y usa el lenguaje; sin embargo, el aprendizaje sobre el lenguaje también se desarrolla mejor y es más útil en contextos de eventos alfabetizadores reales (Edelky, Altwerger, y Flores, 1991; Goodman, et. al. 1987 en McIntyre, 1996).

Desde la visión del lenguaje total, la comprensión del texto es producto de un proceso constructivo transaccional. Rosenblatt (1978) ha ayudado a comprender que el significado yace en los lectores de un texto, no dentro del texto. Así pues, la comprensión ocurre mientras los lectores traen conocimiento sobre el mundo y lenguaje al texto con el fin de obtener entendimientos personales.

Estudios sobre los procesos de los lectores han mostrado que los lectores exitosos están enfocados siempre en darle sentido al texto. La atención está en el significado y en nada más, las letras, palabras o gramática, únicamente tienen atención total cuando el lector tiene problemas para entender el significado (Goodman, 1986, Harp, 1991). Los lectores y escritores exitosos son confiados, muestran altos grados de control sobre los procesos, usan la lectura y escritura para comunicarse y continúan involucrándose en la lectura y la escritura. Los lectores eficientes son lectores estratégicos. Ellos utilizan la predicción, la inferencia, la ejemplificación, la confirmación y las estrategias de autocorrección para construir el significado. En la lectura, la comprensión es la meta principal (McIntyre, 1996).

En la escritura, la expresión es la meta principal (Cambourne, 1988; Graves, 1983; Calkins, 1986; citados en McIntyre, 1996). Los buenos escritores tienen también un sentido de la audiencia y el propósito (Britton, Burges, Martin, McCloud, y Rosen, 1975; Raphael, Englert, y Kishner, 1989; Tierney y Shanahan, 1991) y consideran como organizar sus textos y presentar sus ideas de la mejor manera posible (Britton, et. al., 1975; Mullis y Mello, 1980; Graves, 1983). La buena escritura es clara y fluida y agradable al leer. Una meta de la enseñanza del lenguaje total es ayudar a los estudiantes a escribir bien. Los salones de clases que operan desde esta perspectiva están caracterizados por estudiantes quienes activamente construyen el significado tanto en lectura como escritura con el fin de convertirse en lectores y escritores hábiles y efectivos (McIntyre, 1996).

El cúmulo de creencias acerca de cómo aprenden los niños y qué es lo que se ve involucrado en el uso del lenguaje efectivo descrito anteriormente deja el sustento para los principios básicos para la enseñanza del lenguaje total. Las siguientes acciones son defendidas por los teóricos y practicantes del lenguaje total. Primero, el clima del salón de clases está caracterizado por una visión positiva de los aprendices. Los maestros valoran y enfrentan el tomar riesgos, y crean oportunidades para el éxito. Existe una confianza mutua entre los estudiantes y los maestros de forma que todos puedan tomar riesgos (McIntyre, 1996).

La atención instruccional está orientada primordialmente a la creación de significado (Goodman, 1986). Para lograr esto, los maestros del lenguaje total mantienen el lenguaje total. Esto es, que los maestros no enseñan habilidades de lenguaje aisladamente. Solamente después de que los niños han entendido la lectura y la escritura como procesos de creación de significado, son expuestos a las subhabilidades (Harp, 1991). Para mantener la atención en el significado, el trabajo en estos salones de clase es auténtico (Edelsky, 1990). Los niños escriben para obtener cosas hechas; leen para encontrar cosas; escuchan para disfrutar o aprender algo; o actúan en una obra para entender mejor o apreciar algo, o para expresarse ellos mismos. Los niños hacen cosas para conseguir un propósito en los salones de lenguaje total. (Edelsky, Altwerger, y Flores, 1991; Deegan, 1995 en McIntyre, 1996).

Los maestros de lenguaje total enfrentan a los niños a la toma de decisiones. Ellos enfrentan y permiten a los estudiantes expresar sus opiniones, necesidades y deseos. Los estudiantes ayudan a escoger las tareas que conforman el currículum. La elección de las actividades de los estudiantes puede ser difícil, pero se espera que ellos evalúen el reto (Cambourne, 1988). Con la elección viene la responsabilidad, y los niños son enseñados a escoger la actividad que les ayude a volverse aprendices independientes. La independencia es la meta última de la educación (Pearson, 1989). (McIntyre, 1996).

El alfabetismo se manifiesta por sí mismo en la lectura y escritura sostenidas (Cambourne, 1988). Algunos teóricos del lenguaje total han escrito que los niños aprenden a leer leyendo y aprenden a escribir escribiendo. Mientras que el aprendizaje del alfabetismo es mucho más que eso, todos están de acuerdo

en que en los salones de lenguaje total, los niños “ lean, lean, lean y escriban, escriban y escriban” (Harp, 1991 en McIntyre, 1996).

#### **4.6. Solución de problemas.**

Como ya se mencionó, una parte medular del Programa CACSC es el entrenamiento en las habilidades para solucionar problemas. Retomando a Kaplan (1995), las razones consideradas como importantes para enseñar habilidades de resolución problemas son: porque son valiosas para la adaptación y la salud mental; porque se necesita alentar a los niños y a los jóvenes a pensar en sus propias soluciones y no siempre decirles lo que deberían hacer; y finalmente, porque es una habilidad de vida. A continuación se describen dos modelos de solución de problemas.

De acuerdo al modelo de Klein (1995) de solución de problemas, un problema es una situación en la que una persona o varias están motivadas para alcanzar una meta, pero su consecuencia está bloqueada por algún obstáculo.

Este autor propone cuatro pasos para la solución de un problema: Primero, definir el problema; esto supone identificar tanto el punto de partida del problema o estado inicial, como el punto final, o estado meta. Segundo, idear una estrategia para resolver el problema; esto desarrollar un plan de actuación, los cuales pueden ser: Algoritmos: es un conjunto preciso de reglas que se utilizan para resolver un tipo particular de problemas En estos casos, hay que probar varias alternativas antes de encontrar la solución correcta. Este proceso de ensayo y error requiere a menudo una enorme cantidad de tiempo para resolver el problema. Heurísticos: es una suposición o conjetura que permite resolver un problema. La utilización de un heurístico es una alternativa a la búsqueda exhaustiva que supone normalmente la estrategia de algoritmo, los cuales aumentan la probabilidad de que un problema sea resuelto, pero no garantiza la solución. Tercero, la ejecución de la estrategia, lo cual significa decidir cómo ejecutar la estrategia elegida, llevando a cabo la idea que soluciona mejor el problema. Cuarto, evaluar la eficacia de la estrategia, lo cual consiste en determinar la precisión de la solución, por medio de la retroalimentación se señala si la solución fue eficaz.

Por su parte Kaplan (1995) con su modelo de solución de problemas menciona que para poder resolver un problema, antes que nada se debe de reconocer y admitir que existe ese problema. En segundo lugar, se tienen que pensar o crear

sus propias soluciones, es decir, las personas no deben de depender de las soluciones de las demás personas. Cada persona debe de generar sus propias soluciones, tiene que pensar por ellos mismos. Por último, el resolver problemas es una habilidad que nos ayuda a afrontar las situaciones de la vida cotidiana.

George Spivack y colaboradores (1976; citado en Kaplan, 1995) tienen dividido la solución de problemas en cinco etapas: Primera, reconocer el problema; no siempre se reconoce un problema cuando éste existe. El reconocer un problema implica conocer sus características. Kendall y Braswell (1982) definen a un problema como: “una situación en la cual una persona está motivada para alcanzar una meta, pero su consecución está bloqueada por algún obstáculo”.

Segunda, definir el problema y la meta; definir el problema es un aspecto muy importante que requiere que la persona se vea dentro del problema, que conozca sus características, así como la meta a la que quiere llegar. Esta habilidad es especialmente importante ya que muchos estudiantes no tienen dificultad en darse cuenta que existe un problema pero lo definen parcialmente. El error más común parece ser el dejarse a sí mismos fuera del problema.

Tercera, generar soluciones alternativas; en ésta se tienen que generar el mayor número de soluciones posibles, lo cual nos hará descartar aquellas que consideremos, después de un análisis pertinente, inadecuadas para la solución del problema. Se pueden generar soluciones por medio de lluvia de ideas. Esta habilidad es considerada como la más crítica o esencial en la solución de problemas porque el saber lo que debes hacer en caso de fallar es la capacidad cognitiva que mejor previene, o al menos disminuye, el que los estudiantes sigan frustrándose con la subsecuente necesidad de conductas impulsivas .

Cuarta, evaluar la solución; al evaluar la solución elegida, se tiene que considerar si ayudará a resolver el problema, para esto se tiene que tomar en cuenta los criterios de eficacia y factibilidad, es decir, si se puede llevar a cabo dicha solución, si llevará a alcanzar la meta esperada. En este punto el maestro juega un papel importante como facilitador, al no dar la respuesta correcta, y solamente guiar, cuestionar sobre la eficacia de la alternativa escogida por el alumno, hace que el alumno piense por sí mismo la solución.

Quinta, elaborar un plan; consiste en tomar la mejor solución de la lista de alternativas y hacer una lista de acciones para poner en marcha esa solución.

Resumiendo la información contenida en este capítulo, la propuesta CACSC está permeada por una serie de aportaciones metodológicas, las cuales son principalmente:

El programa *Quinta Dimensión*, del cual se ha retomado la creación de espacios de interacción y comunicación entre diversos miembros de una comunidad de aprendizaje con la meta de que los niños crezcan emocional, intelectual y socialmente a partir de las interacciones que ahí tienen lugar.

El programa “Pensando Juntos”, del cual se retoma el uso de estrategias y actividades contextualizadas en las que los adultos ayudan a los niños a mejorar sus habilidades de comunicación y razonamiento conjunto.

El *Curriculum de High-Scope*, del cual se extraen las aplicaciones del aprendizaje activo, a través de éste, los niños por medio de experiencias directas construyen el conocimiento; la interacción del adulto con el niño es realizada proveyéndolo de una atmósfera psicológica segura por parte de los mayores, quienes son responsables de la creación de un ambiente de aprendizaje ordenado y estimulante que favorezca las libres elecciones de los niños y su actuación independiente.

El *Aprendizaje Cooperativo*, del cual se retoma el modelaje o guía de estudiantes en habilidades estratégicas derivadas del estudio de aquellas que utilizan los lectores expertos: formular preguntas, clarificar, predecir y resumir.

El *Enfoque Balanceado Comunicativo Funcional*, del cual se extrae el respeto hacia las elecciones de los alumnos y el contar con tareas propositivas que tengan un principio y un fin, con el objeto de que los estudiantes se mantengan altamente motivados y autodirigidos.

Los *Modelos de Solución de Problemas*, puesto que solucionar problemas es valioso para la adaptación y es una habilidad de vida, el programa CACSC propuso una estrategia general para solucionar problemas que se aplica directamente en el trabajo con los niños.

## V. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA “COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO (CACSC)”

En este capítulo se describe en primera instancia cómo surge la propuesta educativa *Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)* dentro del marco de la investigación del Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología (UNAM). Además, se explica a detalle la propuesta, mencionando los objetivos, el sistema de trabajo y sus modificaciones más recientes.

### 5.1. Vínculo entre la línea de investigación del Laboratorio de Cognición y Comunicación y el surgimiento de la Propuesta CACSC.

En México, la Facultad de Psicología, UNAM, ha realizado diferentes investigaciones siguiendo un enfoque sociocultural de tipo básico y aplicado (Hernández y Rojas-Drummond, 1990; Mercado, Rojas-Drummond, Dabrowki, Mercer y Huerta, enviado a publicación; Peon, 1992; Rojas-Drummond, 1982, 1988; Rojas-Drummond y Cols., 1992; Rojas-Drummond y Cols., enviado a publicación). La orientación básica se ha centrado en el análisis y explicación del desarrollo de procesos autorregulatorios y de uso funcional del lenguaje en educandos de preescolar y primaria; por su parte, la orientación aplicada se ha encaminado a diseñar y probar procedimientos instruccionales para promover dichos procesos. El marco y enfoque que sigue este grupo de investigadores se ha visto modificado y ampliado en el transcurso de su realización (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

Inicialmente se analizó el desarrollo de procesos de abstracción lingüística y se intervino sobre estrategias específicas de comprensión y aprendizaje en niños de preescolar y primaria. Posteriormente, la investigación se amplió al campo de la autorregulación, para incluir estrategias de solución de problemas generales y específicas para la comprensión de textos. Al mismo tiempo, el aspecto aplicado se abocó a la inducción de dichas estrategias fuera del aula con materiales diseñados *ex-profeso* (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

En otro momento, se amplió el dominio abordado al uso funcional del discurso a nivel de comprensión y producción de textos; se trabajó dentro del aula con los materiales, textos y programas oficiales, para aumentar la validez ecológica

de los estudios. Siguiendo a esta investigación, se continuaron estudiando e investigando estos procesos dentro del aula, involucrando ya a los propios maestros, para incluir dentro del marco de investigación los procesos interactivos que se dan entre éstos y los alumnos. A continuación se presentará una breve revisión de esta línea de investigación (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

En un primer grupo de estudios, se analizó el desarrollo de procesos de abstracción lingüística con niños de habla inglesa de edad preescolar y tercer grado de primaria (Rojas-Drummond, 1980, 1982). En ellos se encontró evidencia de que entre la niñez temprana y la media los niños desarrollan la habilidad para usar algunas estrategias más adecuadas (retener, integrar, organizar, secuenciar, elaborar y recordar información) para abstraer información de narrativas presentadas oralmente (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

En una serie de estudios posteriores (Rojas-Drummond, 1988; Hernández y Rojas-Drummond, 1990), se siguió un enfoque similar con educandos hispanohablantes de preescolar, de segundo y cuarto año de primaria, abordando el desarrollo de la abstracción lingüística durante la niñez en el contexto del discurso, además de explorar procedimientos educativos para mejorar dichos procesos desde la modificación de los materiales y mediante la inducción de estrategias por parte del educando. Los resultados mostraron evidencia de que durante la niñez temprana, media y tardía, se desarrolla la capacidad de aplicar independientemente estrategias más efectivas y flexibles para abstraer y usar información proveniente del discurso (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

En otro estudio (Rojas-Drummond y Cols., inédito), se analizó el desarrollo de las capacidades de comprensión de textos, así como la producción de macroestructuras como resultado de la lectura de textos narrativos y expositivos, en niños de primaria. En conclusión, el estudio demostró que las capacidades para generar macroestructuras se desarrollan de manera importante en los últimos años de primaria (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

En otra serie de estudios (Rojas-Drummond, Peña, Peon, Rizo y Alatorre, 1992), ampliaron el marco de análisis para incorporar estrategias autorregulatorias generales y específicas, investigando el desarrollo de procesos autorregulatorios y de solución de problemas en el contexto de la comprensión

y aprendizaje de textos narrativos y expositivos en niños de primaria (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

En el primero de ellos, participaron alumnos de tercero y sexto grados de primaria que presentaban diferentes niveles de rendimiento escolar. Se les administró una serie de tareas relacionadas con la aplicación de estrategias generales de solución de problemas en la lectura de textos, así como estrategias específicas para la comprensión y aprendizaje de los mismos. Se encontró un patrón de desarrollo marcado en los repertorios de estrategias tanto generales como específicas en los niveles estudiados. Además, se observó una relación entre dicho patrón y el nivel de rendimiento escolar de los niños (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

Un segundo estudio probó los efectos de un programa de entrenamiento enfocado al mejoramiento de los repertorios estratégicos de los niños que mostraron rendimiento medio a bajo; dicho programa resultó efectivo para ambos grupos, pero en menor grado en el de rendimiento bajo (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

En un tercer estudio, se probó una versión refinada del programa de entrenamiento diseñada especialmente para los niños de bajo rendimiento de tercer grado; éste, resultó altamente efectivo para mejorar la ejecución de los niños en tareas que involucraban principalmente la aplicación de estrategias generales de solución de problemas en la comprensión de lectura de textos. De los resultados de estos estudios, derivan implicaciones educativas potencialmente importantes para abordar problemas relacionados con el bajo rendimiento escolar, el aprendizaje, la lectura y el analfabetismo funcional (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

Para ampliar la línea de investigación, se diseñó un estudio de transición entre las investigaciones realizadas fuera del aula y aquellas que se pretenden realizar dentro de ésta, con los propios docentes como agentes de cambio. En este estudio, se analizaron procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por la lengua escrita y se probaron procedimientos educativos dentro del aula (Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, inédito).

El estudio incluyó un componente descriptivo que se abocó al análisis del desarrollo de estrategias autorregulatorias para el uso funcional del discurso, incluyendo estrategias para comprender, producir y aprender a partir de textos

escritos por niños de primaria. Además, en un componente de intervención, se probaron métodos para promover la internalización y el eventual uso independiente de dichas estrategias dentro del salón de clases, siguiendo una aproximación socio-instruccional (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

Los resultados muestran que los procedimientos socio-instrucionales propuestos son exitosos en promover el aprendizaje de contenidos y la aplicación de estrategias de uso funcional del discurso escrito en los educandos (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

En otros estudios (Peon, 1992; Peon y Rojas-Drummond en preparación), se trabajaron procedimientos similares en educandos de quinto grado de primaria de una escuela privada. Los datos mostraron que los niños, al inicio del estudio, hicieron un uso pobre de estrategias discursivas para comprender, producir y aprender a partir de los textos escritos. Al final del entrenamiento, los estudiantes mostraron una ejecución significativamente superior en todas las pruebas aplicadas. Esto demuestra el hecho de que las estrategias de uso funcional del discurso escrito no son promovidas adecuadamente en las clases regulares, pero que pueden ser promovidas explícitamente con éxito dentro del aula mediante procedimientos de corte socio-instruccional (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

Retomando la línea de investigación básica reseñada en la sección anterior, el LCC centró sus esfuerzos en generar investigación aplicada por medio de un programa educativo innovador denominado "Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)", el cual para su puesta en marcha requirió de la colaboración entre la Universidad y una institución educativa, dentro de la cual se ha venido desarrollando dicho programa, así como del financiamiento de agencias gubernamentales como la UNAM, UPN y CONACYT.

Dicha propuesta se ha modificado durante el transcurso de su aplicación. En un primer año (1997-1998), se planeó diseñar y evaluar una versión del programa que contemplaba la promoción de habilidades de colaboración, solución de problemas y psicolingüísticas (producción de textos) en los educandos. Durante un segundo año (1998-1999), los objetivos fueron los mismos, sin embargo, hubo refinamientos en cuanto a las actividades propuestas. Posteriormente (1999-2000), la propuesta se enfocó a promover únicamente las habilidades de colaboración, por medio de actividades diseñadas específicamente para el logro

de este objetivo. A continuación se describirá la estructura actual de esta propuesta educativa (Rojas-Drummond y Cols., 1998).

Los resultados de un estudio realizado dentro del Programa CACSC, mostraron que los procedimientos de aprendizaje cooperativo fueron altamente efectivos en la promoción de la apropiación de conocimiento declarativo y procedimental por parte de los estudiantes mediante la comprensión, producción y aprendizaje de textos expositivos y narrativos. Además, el análisis cuantitativo mostró que la mejoría en los grupos experimentales reflejó estrategias más desarrolladas para organizar, sintetizar y producir textos con mayor cohesión y elaboración (Rojas-Drummond, 2000).

A continuación se describirá la estructura actual de esta propuesta .

## **5.2. Objetivos de la Propuesta CACSC.**

Desde un punto de vista académico, la Propuesta CACSC tiene como objetivo el desarrollar habilidades cognoscitivas, psicolingüísticas y de solución de problemas en educandos de primaria, a través de herramientas como computadoras, programas educativos, juegos y actividades diversas, enmarcados en un ambiente lúdico y significativo.

Dicha propuesta pretende balancear actividades en las que los niños se quieran involucrar auténtica y voluntariamente, con aquellas actividades propuestas por los adultos que persiguen el logro de objetivos académicos. En este sentido, CACSC pretende crear un sistema de actividad con amplitud de oportunidades para la interacción social, la comunicación oral y escrita, el ejercicio en solución de problemas y el uso de herramientas computacionales. De esta forma se pretenden desarrollar en los niños habilidades generales de solución de problemas, colaboración y psicolingüísticas (Rojas-Drummond y Cols., 1998).

Los objetivos de la propuesta CACSC con respecto a la investigación básica y aplicada han sido específicamente los siguientes:

- a) Generar una cultura escolar de actividades de solución de problemas a través del uso de diversos mediadores (herramientas y signos), y de manera preponderante la computadora, que permita analizar diversos procesos de

interacción y discurso educativos y de construcción social y apropiación de conocimientos;

- b) Diseñar y probar los efectos de la aplicación de una versión adaptada cultural y metodológicamente del programa de la *Quinta Dimensión* sobre la apropiación de algunas habilidades intelectuales, psicolingüísticas y académicas de niños mexicanos de 4o. a 6o. grados de primaria,
- c) Diseñar y probar una modalidad de la *Quinta Dimensión* que implique una adaptación de las propuestas generadas en Estados Unidos, combinando éstas con otros avances metodológicos congruentes en aproximación (principalmente de corte sociocultural), y que han probado también su efectividad en estudios previos. Las modificaciones e integraciones se refieren a:
- Trabajar directamente dentro de la escuela como parte de las actividades escolares rutinarias (aunque fuera del aula, en salones diseñados *ex-profeso*).
  - Involucrar directamente a los maestros dentro de las actividades como parte de la puesta en marcha del programa con niños de escuelas oficiales de nivel socioeconómico medio-bajo.
  - Adaptar y combinar las propuestas metodológicas originales de la *Quinta Dimensión* con otros programas educativos afines que han probado su efectividad (*High Scope*, trabajo por proyectos del Curriculum Inglés, enfoque balanceado de Alfabetización Funcional, el fomento del Aprendizaje Cooperativo y el Habla Exploratoria).

Las metas de la propuesta CACSC que inciden dentro del sistema educativo cubren básicamente dos rubros: a) formar nuevos cuadros profesionales a nivel licenciatura y posgrado capaces de realizar y generar investigación básica y aplicada de punta alrededor de diversos procesos socioculturales, cognoscitivos y psicolingüísticos, y sus aplicaciones en escenarios educativos; y b) contribuir a la propuesta de modernización educativa a través del diseño, aplicación y evaluación de procedimientos educativos efectivos acordes con dicha propuesta, así como a través de la formación docente en la acción alrededor de la aplicación de los mismos.

Para el cumplimiento de los objetivos anteriores, la Propuesta CACSC plantea que para la construcción de escenarios educativos innovadores es necesaria la participación de tres grandes agentes sociales: la universidad (a través del LCC y los estudiantes universitarios), la escuela primaria (incluyendo alumnos y maestros), y la comunidad (incluyendo a los padres de familia). Cada uno de

estos tres agentes aportan elementos valiosos al sistema, que hacen que éste sea sustentable.

La Universidad aporta tecnología educativa, recursos humanos, y financiamiento de instituciones educativas y de desarrollo científico y tecnológico (UNAM, UPN y CONACYT); la escuela primaria aporta la participación de directivos, maestros y alumnos; y la comunidad aporta recursos materiales, y la participación de padres de familia.

De la misma forma, cada uno de estos agentes recibe algo a cambio: la universidad obtiene datos acerca de la investigación de procesos cognitivos y socioafectivos así como la formación de profesionales en educación y desarrollo humano, la escuela primaria obtiene elementos que les ayuda a los maestros a mejorar su práctica magisterial y los niños una forma divertida de aprender; por último, la comunidad recibe el beneficio de una mejor educación para sus hijos.

### **5.3. Sistema de trabajo.**

En un nivel operativo, el Programa se lleva a cabo en el aula de usos múltiples de una escuela primaria en un escenario creado *ex profeso*. Los niños se distribuyen en equipos para llevar a cabo las actividades de cinco módulos académicos que componen el curriculum. Estos módulos son : Colaboración y Solución de Problemas, Habilidades Psicolingüísticas Básicas, Texto Narrativo, Texto Comunicativo/Argumentativo y Texto Expositivo. Las actividades están mediadas por diversos artefactos socioculturales, los cuales se mencionan a continuación:.

- Computadoras
- Biblioteca:
  - Enciclopedias
  - Libros temáticos
  - Libros de cuentos
  - Periódicos

### **Materiales de apoyo**

**Laberintos:** son la representación simbólica del progreso y de la distribución de actividades. A continuación se describen brevemente los cinco laberintos o áreas académicas:

- ◆ *Colaboración y Solución de Problemas:* En esta área el alumno desarrolla estrategias en solución de problemas y de interacción social a través de su participación en actividades que los involucran en sesiones de juegos de mesa.
- ◆ *Habilidades Psicolingüísticas Básicas:* En esta área el alumno adquiere habilidades para la comprensión y la producción de textos (macroestrategias o estrategias de síntesis y estrategias de estructura) dentro del contexto de alfabetización funcional.
- ◆ *Comunicativo/Argumentativo:* Este laberinto tiene como objetivo que los niños integren las habilidades de comprensión y producción de textos utilizando el modo argumentativo. La producción de los textos que realicen dentro de este laberinto estará orientada a hacer aceptar una idea o persuadir a un cambio de actitud o de conducta y se conjuntarán en un boletín escolar.
- ◆ *Literario:* Este laberinto tiene como objetivo que los niños integren las habilidades de comprensión y producción utilizando el modo narrativo identificando la estructura del cuento y de otros géneros literarios para producir sus textos originales.
- ◆ *Expositivo:* Este laberinto tiene como objetivo que los niños integren las habilidades de comprensión y producción utilizando el modo expositivo para poder crear carteles que incluyan textos expositivos propios.
- Juegos de mesa
- Tarjetas de actividad
- Pasaporte
- Libro de pistas

### ***Elementos Mágicos:***

- *Metáfora mágica:* Es la historia acerca de la parición de *Dórquidim* (La Tierra de la *Quinta Dimensión*) y de los problemas a los que se enfrenta actualmente.
- *Habitantes:* Son la representación de todos lo participantes en *Dórquidim*.
- *Ístari:* Es una entidad virtual conformada por los investigadores. Este personaje pide ayuda a los miembros de la comunidad para salvar a su mundo del avance de La Nada, la cual se nutre de la ignorancia.
- *Asistentes de Ístari:* investigadores y maestros.

- *Aventureros*: Todos los niños.

-

## Productos

Los productos de los niños son expuestos al resto de la comunidad mediante el uso de pizarras, corchos y foros más amplios como "Ferias Culturales". Por otra parte, se promueve la elaboración de materiales escritos, los cuales tienen la función de fomentar la reflexión metacognitiva de los niños sobre sus actividades, su progreso y sus dificultades en su recorrido por los diferentes laberintos.

### 5.4. Métodos de Evaluación

Análisis Cualitativo llevado a cabo durante el año académico:

- Observaciones Etnográficas.
- Entrevistas a todos los miembros de la comunidad de aprendizaje.
- Videograbaciones de interacciones asimétricas y simétricas durante la prueba, trabajo en el sitio y en los salones de clase regulares.
- Análisis permanentes de productos generados por los niños.

Análisis Cualitativo y Cuantitativo de Pre y Post- Pruebas (Grupal e Individual):

- Una variedad de instrumentos que evalúan procesos sociales, cognitivos y psicolingüísticos (comprensión y producción oral y escrita; alfabetismo funcional).

### 5.5. Estrategias de intervención

Dentro de las estrategias generales de intervención que se dan dentro de las actividades de la propuesta CACSC, tenemos:

- a) Motivación para el Aprendizaje: Representada por la metáfora del *mundo mágico*.
- b) Tutelaje Cognoscitivo: A través del modelaje experto y la interacción entre expertos y novatos para la creación de Zonas de Desarrollo Próximo.
- c) Aprendizaje Cooperativo: El enfoque socioinstruccional de colaboración en actividades de aprendizaje. Se promueve el desarrollo de estrategias generales de solución de problemas y específicas de tipo psicolingüístico.

## 5.6. Intervención con los docentes

El principio que sustenta la formación docente del Programa CACSC es el cambio de un estilo transmisional-directivo que usualmente se sigue en las aulas a un estilo más socioconstructivo de interacción y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El programa de intervención incluye una aproximación participativa y de construcción conjunta con el maestro, respetando su papel como parte de la comunidad de aprendizaje. Se evita la imposición, y se busca el consenso con las prácticas implantadas en el escenario y en el aula. El entrenamiento se da en base a la participación del maestro en el escenario, pero también con la retroalimentación que recibe el docente con respecto a su estilo de enseñanza en el aula, enriqueciendo las prácticas educativas para beneficio de la comunidad de aprendizaje en general y los educandos en particular.

Dicha intervención, se ve plasmada como propuesta en el *Seminario Permanente de Formación Docente*, el cual se ha ido ejecutando, refinando y modificando durante los ciclos escolares en los que se ha corrido el CACSC. A continuación se esbozan los aspectos que actualmente están considerados dentro del mismo:

1. Curso Introductorio
2. Seminarios Avanzados sobre la Fundamentación del Programa
3. Taller de Aplicación de Principios Teórico-Metodológicos
4. Sesiones de Formación en la Acción, las cuales involucran:

a) Escenario:

Antes de la sesión:

- reuniones de planeación de los miembros del LCC en donde se establezcan criterios claros y precisos sobre la actuación de los facilitadores;
- monitoreo en el sitio por parte de los investigadores y estudiantes (licenciatura y doctorado).

**Durante la sesión:**

- modelar para el maestro las estrategias de intervención que se pretende que adquieran, así como el procedimiento para manejar el material y la rutina básica de las sesiones;
- filmar al maestro en el escenario de innovación, posteriormente proporcionarle los videos para contar con información que permita que los docentes se autoevalúen y expongan necesidades específicas de capacitación, propiciando así la autorregulación ;
- tomar notas etnográficas de los maestros para contar con información cualitativa complementaria que enriquezca el panorama en el cual evolucionan sus ejecuciones.

**Después de la sesión:**

- reflexión por parte de los miembros del LCC después de cada sesión con el fin de comentar la dinámica de la misma, plantear dudas y aspectos que podrían mejorarse, así como sugerir opciones para lograrlo;
- discusión con el maestro con el fin de obtener sus observaciones y sus propuestas para mejorar la dinámica de manejo de grupo durante las sesiones entre los facilitadores del LCC y los facilitadores en proceso de formación.

**b) Aula:**

- filmar al maestro en el aula para obtener un registro confiable dentro de su ambiente natural del cambio en las intervenciones con sus alumnos hacia un estilo de enseñanza de corte socioconstructivo, en otro momento se le proporcionarán al maestro los videos para que observe su ejecución y finalmente los facilitadores del LCC organizarán sesiones de discusión en las que se retroalimente a los docentes

Una actividad fundamental durante la ejecución de las actividades del Programa, es la de fungir como *facilitadores*, ya que así se contribuye al logro de las metas y tareas de cada laberinto, así también se brinda apoyo específico a los niños en las sesiones, es decir, se proporciona *andamiaje*, y habilidades de interacción, comunicación y solución de problemas en los equipos de trabajo, todo esto para lograr un *desarrollo potencial* en el niño.

Por lo anterior, dentro del programa de intervención docente es necesario emprender acciones encaminadas a la adquisición de habilidades para determinar zonas de desarrollo próximo y el clima social del grupo, lo cual implica una comprensión de la trayectoria que sigue el desarrollo de las destrezas infantiles en una situación concreta; así también para detectar necesidades específicas de cada niño, así como necesidades grupales y atenderlas de manera oportuna.

En otras palabras, uno de los retos principales para los formadores de facilitadores del Programa CACSC es que los maestros comprendan y vivan el rol del *facilitador* como quien es responsable de crear una serie de ayudas y apoyos a través del modelamiento, la explicación verbal, las demostraciones, las preguntas dirigidas que fomentan la reflexión, todo esto para que los niños logren alcanzar las metas esperadas, es decir, crear Zonas de Desarrollo Próximo.

### **5.7. El Papel del Adulto dentro del Programa CACSC.**

Dentro del Programa CACSC, el adulto juega un papel fundamental para el logro de los objetivos del mismo.

El Programa CACSC, retomando la teoría vyotskyana, menciona que el adulto que tenga la función de ser maestro debe ser entendido como agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y de medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. El docente promueve zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructurados en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada (Pozo, 1993).

Otra de las tareas de los adultos dentro del Programa CACSC, es facilitar la actividad de los niños, de modo que les aportan tanto una estructura como un apoyo. Dicha ayuda puede ser de carácter “metacognitivo”, de tal manera que se lleva a cabo una estructuración de la actividad que está más allá de la capacidad en ese momento (Rogoff, 1993).

Los adultos del CACSC tienen también la responsabilidad de promover procesos autorregulatorios incluyendo la realización de actividades como el análisis de las metas y el contexto de un problema, la planeación de estrategias adecuadas, así como su aplicación y supervisión, y la toma de medidas

correctivas en caso necesario; además otra tarea importante para los adultos es la de dar sentido a estas acciones dentro del contexto de la solución de problemas en diferentes dominios del conocimiento, incluyendo las que corresponden al uso funcional del discurso. (Brown, 1978, 1987; Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983 en Rojas-Drummond, Peña, Peon, Rizo, 1992).

Otro de los propósitos de los adultos participantes en el Programa "CACSC" es el de fomentar el desarrollo de habilidades sociales en los niños (aprendizaje cooperativo, habla exploratoria). Por lo tanto, se ha considerado la necesidad de que el adulto promueva el intercambio comunicativo entre los niños de cada grupo, ya que es evidente que si queremos tener impacto en esta población debemos tratar de modificar la estructura de sus conversaciones, la cual tiene una relación muy estrecha con la manera en que el niño piensa o construye nuevo conocimiento.

Dentro de la participación guiada o tutelaje cognoscitivo, los adultos guían a los niños hacia una participación social en la resolución de problemas o hacia la realización de actividades sociales. Los adultos juegan un papel importante durante este proceso, modelando y regulando el desempeño de los niños y buscando una definición compartida de la tarea, al tiempo que proporcionan andamiaje a sus habilidades emergentes. Gradualmente, sin embargo, el adulto incrementa la transferencia del control y la responsabilidad de las actividades a los niños volviéndose progresivamente más expertos en ese dominio o habilidad.

Los adultos estructuran la participación de los niños en situaciones de aprendizaje a través de la participación conjunta. También manejan los aspectos difíciles de una tarea y organizan la participación en relación con aquellos aspectos más accesibles a los niños. Mientras dirigen a los niños para que sigan el camino más eficaz de enfrentarse a una tarea, los adultos crean situaciones de apoyo en las que los niños pueden aplicar, en un nivel de competencia mayor, las destrezas y conocimientos, que ya poseen (Rogoff, 1993).

Las funciones del adulto en el “andamiaje” de la actividad del niño en la tarea son las siguientes:

1. Orientar el interés hacia la tarea.
2. Reducir el número de pasos para resolver el problema (simplificación).
3. Mantener la actividad del niño (motivándolo).
4. Rescatar aspectos críticos (hacer evidentes las diferencias entre lo hecho y la solución real).
5. Controlar la frustración y el riesgo en la resolución del problema.
6. Aportar una visión idealizada de la acción a realizar.

Una tutoría eficaz implica la solución del problema por parte del adulto, teniendo en cuenta cómo habrá de modificar su aproximación sobre la base de la respuesta que el tutelado muestra ante la enseñanza, de este modo, los niños tienen un papel activo dirigiendo el apoyo de los adultos y ajustándolo a medida que van desarrollando sus propias destrezas. (Rogoff, 1993).

En congruencia con uno de los pilares teóricos del Programa CACSC, la alfabetización funcional, los adultos involucrados en las actividades tendrán las siguientes tareas con respecto a este punto:

- Enfatizar los usos prácticos o funcionales del lenguaje asegurándose que el aprendiz adquiera habilidades de uso del material escrito.
- Sensibilizar hacia la apreciación de lo particular de los géneros literarios, acercando a los niños al lenguaje de los libros.

Por otra parte, según la metodología del enfoque comunicativo balanceado considerada en el CACSC, los teóricos y practicantes del lenguaje total tienen una visión del maestro como *facilitador*. Los maestros guían, apoyan, monitorean y enfrentan a los niños mientras se comprometen en auténticas tareas de lenguaje. La enseñanza en los salones de lenguaje total ha sido descrita como “sostenida desde atrás”. El maestro motiva a los aprendices, pero también arregla el ambiente para proveer los materiales adecuados, tiempo y oportunidades para obtener auténticas experiencias. Los maestros monitorean el desarrollo y constantemente evalúan a los niños para refinar su conocimiento acerca de cómo los niños aprenden. Ellos proveen a los individuos experiencias necesarias para promover el crecimiento.

Los maestros ven la curiosidad de los niños y el cuestionamiento como signos saludables de aprendizaje y no como interrupciones a la clase. Ellos ven los errores de los niños como una parte natural del aprendizaje —como aproximaciones hacia la lectura y escritura convencionales (Cambourne, 1988) y como señales y oportunidades para el crecimiento— (Goodman, 1986 en McIntyre, 1996).

El objetivo general del *Curriculum de High-Scope* que se comparte con el Programa CACSC es el de promover la autonomía moral e intelectual del niño. Este objetivo se traduce en metas particulares para los adultos, entre las cuales se encuentran: incitar al niño a tomar decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo, definir y solucionar problemas, autodisciplinarse, identificar objetivos personales y completar las tareas elegidas por él mismo.

Al crear un ambiente de aprendizaje, los adultos organizan el espacio en áreas específicas, de modo que los niños puedan aprender mejor contando con un ambiente ordenado y estimulante, en el que se pueda elegir y actuar de forma independiente, es decir, el adulto promueve que el alumno tome el control sobre el ambiente del salón de clases.

Resumiendo los aspectos centrales de este capítulo, podemos ver que la propuesta CACSC proviene del Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM, el cual está coordinado por la Dra. Sylvia Rojas-Drummond. En dicho laboratorio se han realizado diversas investigaciones de corte sociocultural de tipo básico, centrándose en el análisis y explicación del desarrollo de procesos autorregulatorios y de uso funcional del lenguaje; y de tipo aplicado, encaminándose al diseño y prueba de procedimientos instruccionales para promover dichos procesos (Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

Con respecto a los objetivos de la propuesta CACSC, la meta primordial es desarrollar habilidades cooperativas, psicolingüísticas y de solución de problemas en educandos de primaria, a través de herramientas como computadoras, juegos y actividades diversas, enmarcados en un ambiente lúdico y significativo (Rojas-Drummond y Cols. 1998).

En lo que concierne al sistema de trabajo de la propuesta CACSC, cabe mencionar que ésta se ha ejecutado en tres grandes fases: la fase de experimentación, en la cual se diseñó y adaptó la infraestructura de la

propuesta, además de realizar la prueba inicial de los procedimientos educativos; de refinamiento y validación, en la cual se desarrolló de manera sistemática el procedimiento educativo refinado como resultado de la prueba del ciclo escolar anterior; y de sustentabilidad y diseminación, en la que se pretende involucrar a padres y maestros para que la propuesta se vuelva parte de la comunidad.

Retomando los elementos esenciales de dicho sistema de trabajo, en primer lugar se describe el escenario adaptado y acondicionado ex profeso; se trabaja con niños de 4º, 5º y 6º, el procedimiento consiste en seleccionar a los niños que trabajarán juntos de acuerdo al modelo experto-novato con el fin de proporcionar andamiaje y ser congruentes con la teoría; se utiliza una gran variedad de materiales de apoyo. Dentro de esta propuesta, existe un elemento mágico, cuya labor es introducir a los niños a la propuesta y promover la motivación; a la par de este, existe un elemento académico, el cual pretende que los niños adquieran habilidades en diversas áreas de conocimiento.

Como un último aspecto, se abordó la relevancia del papel del adulto dentro del CACSC, en este sentido, vemos que los facilitadores apoyan a los niños durante la adquisición de las habilidades que propone el Programa, de manera general, ajustando los apoyos de acuerdo a las necesidades de cada niño y haciendo que los nuevos conocimientos les sean accesibles al nivel en el que se encuentran.

## VI. PROCEDIMIENTO DE ELABORACIÓN DEL MANUAL Y PROPUESTA DE MANUAL PARA MAESTROS DE PRIMARIA DEL PROGRAMA (CACSC)

La puesta en marcha del Programa CACSC por sus características de operación requiere de apoyos metodológicos importantes para lograr sus objetivos, en este sentido la propuesta de *Manual para Maestros de Primaria* del “Programa Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento CACSC” intenta contribuir a fortalecer este programa desde uno de los pilares que es el Maestro, proporcionándole una fuente de consulta autónoma, la cual lo ayudará a conocer el CACSC desde sus antecedentes hasta la manera de llevarlo a la práctica por medio de algunos ejemplos.

Fortaleciendo el Programa y generando posibilidades para ampliar la cobertura del servicio con mayor calidad se contribuirá a beneficiar a mayor número de niños de entre 9 y 12 años de edad.

El Manual es una herramienta importante para el Maestro ya que le proporciona información acerca de sus funciones, de los lineamientos de operación, se explican los objetivos y metodología a seguir, las áreas y contenidos que se trabajan así como los conceptos que propone el CACSC tomando las categorías básicas de: tutelaje cognoscitivo, aprendizaje cooperativo, habla exploratoria y usos funcionales de la lengua.

Cabe mencionar que el Manual es la única fuente de consulta permanente con la que cuenta esta figura, a pesar de contar con capacitación inicial (talleres) y asesoría y supervisión por parte del o los responsable(s) del grupo, esta no es lo suficientemente específica para realizar su labor, por eso es necesario contar con un buen manual que sea accesible y contenga información básica para realizar su trabajo y por lo tanto signifique un apoyo constante al Maestro.

Para la construcción del Manual se llevaron a cabo diversas acciones, entre ellas destaca la recopilación y adaptación de diversos documentos elaborados dentro del L.C.C. coordinado por la Dra. Sylvia Rojas-Drummond, con el fin de concentrar la información más relevante del programa; y la elaboración de material original con respecto a partes importantes del programa, las cuales no estaban explicitadas en documentos alguno.

Otra de las acciones realizadas fue la revisión de programas concernientes a comunidades de aprendizaje por vías no formales (*internet*) que se llevan a cabo en América Latina, Estados Unidos e Inglaterra. Sobre la organización de las temáticas para las sesiones a los niños, se revisó el programa inglés *Thinking Together* de Neil Mercer y Rupert Wegerif (1999).

Otro documento que se revisó para la elaboración de esta propuesta fue el *Manual de Niños Pequeños en Acción* de Hohmannn (1997), del cual se retomó en la Introducción, la sección del Papel del adulto, la cual se adaptó en función del marco teórico-metodológico del Programa CACSC.

Para el diseño del *Manual*, se consideraron algunos criterios que plantean Werner y Bower (1994), principalmente en lo que se refiere a la presentación del texto, como son: letra suficientemente grande, párrafos continuos, información resaltada con subrayado o negritas, imágenes que apoyen la información del texto y lenguaje adecuado para la población a la cual va dirigido.

Durante la elaboración de la propuesta se solicitó la opinión de manera informal a una muestra de maestros de primaria y responsables de los grados (estudiantes e investigadores del L.C.C.) sobre documentos previos que conformaron información importante para la versión preliminar del documento. La retroalimentación de dicho personal giró en torno a la pertinencia de los contenidos y al diseño del manual. Los comentarios vertidos señalaron la importancia del diseño comunicacional y el uso de lenguaje accesible que facilita la lectura.

A continuación se presenta la estructura del manual y su diseño comunicacional.

## **6.1 Estructura del Manual y Diseño Comunicacional**

Para contar con apoyos visuales, en el texto se presentan palabras en negritas, cursivas, mayúsculas o subrayadas que resaltan y ubican fácilmente el contenido clave. Además, dentro del manual se insertaron fotografías para ilustrar los aspectos centrales del Programa CACSC, desde los materiales, pasando por el escenario y la población hasta las estrategias de intervención que utilizan los facilitadores. Al diseñar el Manual, se planeó establecer un equilibrio entre imágenes y texto, considerando ante todo la calidad de lo visual

y lo escrito. Esta característica del Manual es de suma importancia puesto que los procesos involucrados en la realización de las tareas o actividades planteadas en el Programa, requieren ser explicados y mostrados a los maestros de una manera integral.

El *Manual* está integrado por siete secciones, las cuales pueden consultarse de manera independiente (según las necesidades de información del docente) puesto que cada una está estructuralmente delimitada.

La Sección 1 describe los antecedentes del Programa CACSC, es decir, es una síntesis de las investigaciones previas que dieron origen a esta innovación educativa.

La Sección 2 explica los objetivos del programa CACSC tanto a nivel social como académico.

La Sección 3 describe los recursos materiales y humanos con los que debe contarse para correr el Programa, explicándose la función de cada uno de ellos.

La Sección 4 muestra la descripción general del funcionamiento del CACSC. En esta sección existe un apartado en el que se fundamenta el elemento motivador (*Mundo Mágico*) y otro en el que se explican los propósitos y características de los módulos o laberintos académicos; dentro de la parte académica, se incluyó la ruta crítica de cada laberinto, de modo que el maestro al consultarla en el Manual tenga una idea clara y precisa sobre el procedimiento a ejecutar durante todas las sesiones.

La Sección 5 describe las fases de las que consta una sesión del Programa CACSC y ofrece una guía para los facilitadores que conduzcan las sesiones. Por una parte, este apartado es importante puesto que del seguimiento adecuado de cada una de las etapas que transcurren a lo largo de las sesiones, depende en un grado significativo que los niños adquieran las habilidades propuestas. Por otra parte, se consideró relevante incluir un apartado en el que estuvieran plasmados los lineamientos básicos para conducir las sesiones, lo anterior con la intención de que el maestro se sienta más confiado de su actuación en este nuevo contexto educativo al interactuar con sus alumnos; dichos principios se extrajeron de los aspectos inherentes a la teoría y metodología que sustentan el Programa.

La Sección 6 proporciona una breve explicación sobre las estrategias que deberán utilizar los facilitadores que participen en el Programa, de este modo, se pretende que los adultos involucrados en el proceso de aprendizaje de los niños cuenten con los aspectos teóricos básicos que sustentan la operatividad de dichas estrategias, además se incluyeron fotografías que muestran el funcionamiento de estas técnicas de promoción del aprendizaje.

La Sección 7 ejemplifica las estrategias de intervención utilizadas por los facilitadores. Para lo anterior, se eligió una sesión del módulo de *Colaboración y Solución de Problemas* y otra del de *Habilidades Psicolingüísticas Básicas*. No se escogieron sesiones de los módulos correspondientes a los tipos de textos específicos puesto que en éstos se transfieren las habilidades adquiridas en los dos módulos previos.

Con estas dos muestras, se trata de dar una visión global de cómo funcionan estas procedimientos utilizando uno de los apoyos básicos del *facilitador*: las tarjetas guía,. Este apartado tiene como función ser un puente que vincule, los aspectos teórico-metodológicos con los prácticos, puesto que sabemos que para que el maestro pueda llevar a cabo por sí mismo las sesiones se requieren de una serie de apoyos, entre éstos se incluye el *Manual* en su totalidad, y refiriéndonos a las formas de monitorear a los niños y llevar las sesiones, se consideró esta parte del *Manual* como un complemento importante para la adquisición de las habilidades que deben poseer los facilitadores, puesto que se les da una visión detallada de la manera de abordar las actividades propuestas.

Al final de las secciones que contienen los aspectos más sustanciales del Programa, se presenta una sección denominada Actividades, la cual tiene como objetivo que los maestros valoren la comprensión y asimilación de los contenidos. En esta sección se le proponen al maestro actividades ligadas estrechamente al tema tratado, tomando en cuenta tanto los aspectos teóricos como la práctica misma. Un punto importante sobre la elaboración de estas actividades es que fueron hechas respetando una premisa fundamental del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1976): “Vincular lo nuevo con lo conocido”. De esta forma se trata de que el maestro pueda aplicar los conocimientos que este Manual le proporcione, dentro y fuera del salón de clases.

Para la realización de la sección Actividades, se tomaron algunas preguntas de un cuestionario de Díaz-Barriga y Hernández (2001) denominado “Yo mismo como profesor” con el fin de que el maestro antes de incorporar o refinar nuevas estrategias a su quehacer docente tenga un espacio para reflexionar sobre su situación actual. Del libro de los mismos autores se tomó una actividad para que los maestros pudieran aplicar en sus aulas el Aprendizaje Cooperativo “El Rompecabezas” (Jigsaw) de Aronson y Cols. cuyo nombre se cambió por el de *El Rompecabezas de Información*. Además, se tomaron dos poemas del libro *Thinking Together* de Mercer y Wegerif (1999) “Let the parrots fly” y “I have this crazy problem” y un poema más tomado del libro *Juega la Palabra: Poesía* de Venegas, Muñoz y Bernal (1996) “Mi flota de pececillos”. Los primeros dos poemas fueron traducidos, mientras que el tercer poema fue elegido con base en que fuera para niños escolares, que su extensión fuera similar a la de los otros dos y sobretodo que sus versos rimaran, esta característica se priorizó puesto que el libro *Thinking Together* proponía un tercer poema para completar la actividad, pero al traducirlo perdía su cualidad de terminar en rima y de este modo se perdía una parte importante del material propuesto, así, se seleccionó un poema cubano que cubría con los requisitos señalados.

**MANUAL PARA MAESTROS DE PRIMARIA DEL PROGRAMA  
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN  
SOCIAL DEL CONOCIMIENTO (CACSC)**

**MAYO 2002**

**LCC**

## A MODO DE PRESENTACIÓN

Vivimos un mundo en cambios, al que la escuela y sus componentes no son ajenos. El proceso de enseñanza-aprendizaje está transformándose. Actualmente se caracteriza por ser un proceso totalmente dinámico y abierto, que no limita la creatividad del docente ni la del niño, sino que la estimula y moviliza. Este concepto renovador de la realidad educativa requiere nuevos enfoques que hacen necesario actualizar las propuestas de formación para los docentes.

Con esta intención, el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología de la UNAM, presenta el programa Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento en el documento denominado: "MANUAL PARA MAESTROS DE PRIMARIA DEL PROGRAMA COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO (CACSC)" el cual fue concebido, planeado y elaborado con el objetivo de que todo docente que tenga uno de estos ejemplares en sus manos, se apropie de los pilares teóricos, metodológicos y prácticos que sustentan el CACSC y pueda así ser un agente activo en su puesta en marcha. En este manual, el equipo autoral integró los principios y actividades del programa de manera que tanto el aspecto académico como el lúdico interactuaran dinámicamente en los diversos retos que se presentan a lo largo de éste.

Dicho en otras palabras, les ofrecemos un novedoso programa educativo, concebido de acuerdo con los actuales enfoques educativos, el cual pretende favorecer la construcción del conocimiento colaborativamente.

Esperamos que este trabajo integrador y totalizador sea recibido con el mismo entusiasmo con el que fue concebido para dinamizar la enseñanza.

Muchísimas gracias

LCC

## CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL MANUAL

### ♣ INTRODUCCION

- Objetivo del Manual.
- Elementos que describe el Manual.
- El papel del adulto.

### ♣ ANTECEDENTES DEL PROGRAMA CACSC.

### ♣ OBJETIVOS DEL PROGRAMA CACSC.

### ♣ INGREDIENTES DEL PROGRAMA CACSC.

- Escenario
- Población
- Instrumentos

### ♣ DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA CACSC.

#### • Mundo Mágico y Personajes Específicos

#### • Laberintos Académicos.

Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas.

Laberinto de Habilidades Psicolingüísticas Básicas.

Laberinto Comunicativo.

Laberinto Literario.

Laberinto Expositivo.

### ♣ ¿CÓMO ES UNA SESIÓN DEL PROGRAMA CACSC? y

### GUÍA PARA CONDUCIR UNA SESIÓN DEL PROGRAMA CACSC.

♣ ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN UTILIZADAS EN EL PROGRAMA CACSC.

♣ LA TAREA DE SER MAESTRO.

♣ EJEMPLIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN UTILIZADAS EN EL PROGRAMA CACSC.

## INTRODUCCIÓN

El programa "Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento", constituye una innovación educativa formada en torno a una comunidad de aprendizaje. La comunidad de aprendizaje se da gracias a la colaboración de todos sus miembros, los cuales son: la comunidad escolar (estudiantes, maestros y autoridades de la escuela); la Universidad, (maestros, estudiantes universitarios); y por último, la comunidad local, (los padres de familia).

El objetivo del programa CACSC es el de promover habilidades de colaboración, de solución de problemas y de uso funcional del lenguaje oral y escrito en estudiantes de 4to, 5to y 6to, de primaria, con el apoyo de todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje.

La propuesta CACSC se inserta dentro de un convenio entre la UNAM (Facultad de Psicología) y la SEP para hacerla funcionar dentro de una primaria oficial. La Dra. Sylvia Rojas-Drummond es responsable de dicho convenio, gracias al cual las dos instituciones educativas se benefician, por un lado la Escuela Primaria, ya que se le brinda apoyo al desarrollo de habilidades básicas para un buen desempeño escolar en los alumnos que asisten; y por otra parte, la Facultad de Psicología, ya que se lleva a cabo investigación, obteniéndose datos muy importantes que posteriormente son analizados.

El Programa CACSC se ha venido desarrollando durante los últimos cuatro años, esta propuesta se ha nutrido de aportaciones afines a la teoría sociocultural; se han realizado modificaciones internas a dicho programa educativo que hasta julio de 2001 corría en la Escuela Primaria Oficial General Felipe Angeles.

Actualmente, el CACSC se encuentra en una fase de transición de escenario. Puesto que en la escuela anterior ya se había cumplido un ciclo de tres años en los cuales se les proporcionó servicio ininterrumpido a los integrantes de la comunidad de aprendizaje, surgió la necesidad de brindar los beneficios de este programa a la escuela que había fungido como control desde los inicios: la Escuela Primaria Oficial Cuicuilco.

Al hablar de cambio de escenario, no nos referimos solamente a un lugar con distintas dimensiones, estamos hablando de nuevos rostros, de ideas diversas (algunas afines, otras contrapuestas tal vez, al Programa CACSC) con respecto a la concepción de la educación, por lo cual, se hace necesario introducir a los docentes a los aspectos centrales del CACSC para que se apropien de éste y se maneje un lenguaje común dentro de esta nueva comunidad de aprendizaje,

#### Objetivo del Manual.

El objetivo del Manual para Maestros de Primaria del Programa "Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)" es proporcionar a los docentes de 4º, 5º y 6º de primaria un documento que contenga los elementos históricos, teóricos, metodológicos y prácticos del Programa, dichos elementos constituyen una herramienta de apoyo que aunada a la invaluable experiencia de los docentes y a diversas actividades propiciadas por el LCC, se espera reditúen en la auténtica creación de una comunidad de aprendizaje dentro del centro escolar.

Con este material, se pretende que los docentes en colaboración con los investigadores y estudiantes de la UNAM puedan guiar a los niños durante las actividades de este Programa de una manera sistemática e integradora, además de que puedan transferir los principios del Programa que consideren apropiados para su labor dentro del aula, colaborando de este modo en el enriquecimiento de

sus técnicas de enseñanza y contribuyendo en que sus niños tengan un mejor desempeño educativo y sean más participativos durante las clases.

### Elementos del Manual

Los elementos que describe el Manual son los siguientes: los antecedentes del CACSC, dentro de los cuales se hace una breve recapitulación de las investigaciones que lo precedieron; los objetivos del CACSC, en los que ubica tanto su función social como académica; los ingredientes del CACSC, donde se mencionan los componentes necesarios para correr el Programa; la descripción del CACSC, donde se mencionan las características y la dinámica del mundo mágico y los laberintos académicos; las estrategias de intervención utilizadas en el CACSC, en este rubro se describen distintas maneras empleadas por los facilitadores para apoyar el aprendizaje de los niños y la ejemplificación de las estrategias de intervención, en las que por medio de tarjetas guía muestra la forma en que los facilitadores conducen las sesiones para desarrollar las actividades propuestas.

### El papel del adulto

En el Programa CACSC, al adulto se le concibe como *facilitador*. Los facilitadores guían, apoyan, monitorean y enfrentan a los niños mientras se comprometen en auténticas tareas de lenguaje. El facilitador motiva a los aprendices, pero también arregla el ambiente para proveer los materiales adecuados, tiempo y oportunidades para obtener auténticas experiencias. Los facilitadores monitorean el desarrollo y constantemente evalúan a los niños para refinar su conocimiento acerca de cómo los niños aprenden. Proveen a los individuos de experiencias necesarias para promover su crecimiento.

En el CACSC, los facilitadores reconocen que los niños vienen a la escuela con vasto conocimiento, y que ellos (los niños) construyen sobre dicho conocimiento. Si el conocimiento de los niños es diferente desde la perspectiva de sus maestros, estas diferencias son vistas como oportunidades de crecimiento, no como "deficiencias", de este modo, la integridad de los estudiantes es respetada.

Una de las funciones centrales de los facilitadores del CACSC, es la de estructurar la participación de los niños en situaciones de aprendizaje a través de la participación conjunta manejando los aspectos difíciles de una tarea y organizando la participación en relación con aquellos aspectos más accesibles a los niños. Mientras dirigen a los niños para que sigan el camino más eficaz de enfrentarse a una tarea, los adultos crean situaciones de apoyo en las que los niños pueden aplicar, en un nivel de competencia mayor, las destrezas y conocimientos, que ya poseen.

Una función esencial que tienen los facilitadores del CACSC es la de promover un clima del salón de clases con una *visión positiva de los aprendices*. Los adultos valoran y asumen el tomar riesgos, y crean oportunidades para el éxito, generando así, una confianza mutua entre adultos y niños.

Los facilitadores del CACSC enfrentan a los niños a la toma de decisiones. Enfrentan y permiten a los estudiantes expresar sus opiniones, necesidades y deseos. Con la elección viene la responsabilidad, a los niños se les enseña a escoger la actividad que les ayude a volverse aprendices independientes, siendo precisamente la independencia en el aprendizaje la meta última del CACSC.



## ANTECEDENTES DEL PROGRAMA CACSC

En México, la Facultad de Psicología, UNAM, particularmente el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) ha realizado diferentes investigaciones siguiendo un enfoque sociocultural de tipo básico y aplicado. La orientación básica se ha centrado en el análisis y explicación del desarrollo de procesos autorregulatorios y de uso funcional del lenguaje en educandos de preescolar y primaria; por su parte, la orientación aplicada se ha encaminado a diseñar y probar procedimientos instruccionales para promover dichos procesos. El marco y enfoque que sigue este grupo de investigadores se ha visto modificado y ampliado en el transcurso de su realización.

En 1997, retomando la línea de investigación básica, el LCC centró sus esfuerzos en generar investigación aplicada por medio de un programa educativo innovador denominado "Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)", el cual para su puesta en marcha requirió de la colaboración entre la Universidad y una institución educativa, dentro de la cual se ha venido desarrollando dicho programa, así como del financiamiento de agencias gubernamentales como la UNAM, UPN y CONACYT.

Dicha propuesta se ha modificado durante el transcurso de su aplicación. En un primer año (1997-1998), se planeó diseñar y evaluar una versión del programa que contemplaba la promoción de habilidades de colaboración, solución de problemas y psicolingüísticas (producción de textos) en los educandos. Durante un segundo año (1998-1999), los objetivos fueron los mismos, sin embargo, hubo refinamientos en cuanto a las actividades propuestas. Posteriormente (1999-2000), la propuesta se enfocó a promover únicamente las habilidades de colaboración, por medio de actividades diseñadas específicamente para el logro de este objetivo. Actualmente, el programa cuenta además con un módulo específico de entrenamiento en habilidades psicolingüísticas básicas, en el cual

se diseñaron actividades que aseguren la adquisición de estrategias para la comprensión de textos, de modo que los niños cuenten con los recursos necesarios al pasar a los módulos de producción.



### OBJETIVOS DEL PROGRAMA CACSC

Desde un punto de vista social, el Programa CACSC es una propuesta que pretende la construcción de escenarios educativos innovadores mediante la participación de tres grandes agentes sociales que conforman una comunidad de aprendizaje: la Universidad, la escuela primaria y la comunidad. Cada uno de estos tres agentes aporta elementos valiosos al sistema, que hacen que éste sea sustentable.

|                         |  |  |
|-------------------------|--|--|
| <b>UNIVERSIDAD</b>      | <b>Aporta:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- recursos humanos (investigadores, académicos y estudiantes)</li> <li>- tecnología educativa.</li> <li>- financiamiento (UNAM, UPN y CONACYT)</li> <li>-</li> </ul> | <b>Recibe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- datos de investigación</li> <li>- escenarios para formación de profesionales</li> </ul>  |
| <b>ESCUELA PRIMARIA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- participación de alumnos, maestros y directivos</li> <li>- espacio para instalar escenario</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- recursos humanos y materiales,</li> <li>- apoyo al mejoramiento de la práctica docente,</li> <li>- ambiente significativo para enriquecer las habilidades de los niños</li> </ul> |

|           |   |   |
|-----------|---|---|
| COMUNIDAD | apoyo hacia la sustentabilidad del Programa (permanencia en la escuela) | - una mejor educación para sus miembros |
|-----------|---|---|

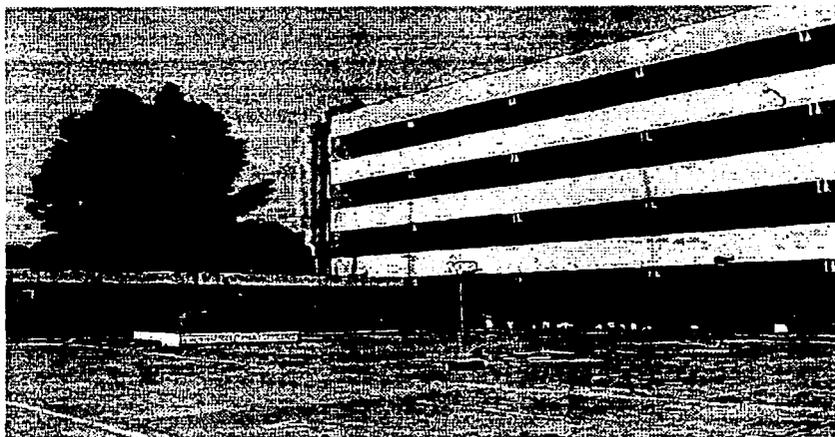
**Tabla 1. Interrelaciones en una Comunidad de Aprendizaje.**

Desde un punto de vista académico, la Propuesta CACSC tiene como objetivo el desarrollar habilidades de colaboración, de solución de problemas y usos funcionales de la lengua en educandos de primaria, a través de herramientas como computadoras, programas educativos, juegos y actividades diversas. En este sentido, CACSC pretende crear un sistema de actividad en un escenario escolar lúdico y significativo adyacente a las aulas, con amplitud de oportunidades para la interacción social, la comunicación oral y escrita, el ejercicio en solución de problemas y el uso de herramientas incluyendo las de tipo computacional.

## INGREDIENTES DEL PROGRAMA CACSC

Si bien es cierto que el Programa CACSC brinda la flexibilidad necesaria a los participantes para no sentirse dentro de un esquema rígido de acción, se requiere de un mínimo de condiciones para su mejor ejecución. Así pues, hemos sintetizado los componentes básicos de su estructura en nuestra "receta secreta CACSC", la cual compartiremos con ustedes a continuación.

- **escenario**, el cual debe ser un espacio para niños activos y para una amplia variedad de materiales y equipo. Los niños necesitan espacio en el cual aprender a través de sus propias acciones, espacio en el que se puedan mover, experimentar, trabajar con sus compañeros, desplegar su trabajo, trabajar por sí mismos y en grupos pequeños y grandes. La disposición de este espacio es importante porque afecta todo lo que hace el niño. Afecta el grado en que pueden estar activos y en que pueden hablar sobre su trabajo. Afecta las elecciones que pueden hacer y la facilidad con la cual pueden llevar a cabo sus planes. Afecta sus relaciones con la demás gente y las formas en las que usan los materiales.



- **población**, la cual está conformada por niños de 4º, 5º y 6º. La razón principal por la que únicamente se trabajará con niños que cursan estos grados, está basada en investigaciones que refieren que desde el cuarto grado se va desarrollando en forma gradual su habilidad para usar estructuras y/o ideas importantes de los textos para facilitar la comprensión y el recuerdo. Este aspecto fue tomado en cuenta al seleccionar la población puesto que una parte importante del Programa promueve habilidades psicolingüísticas a través de ejercicios que incluyen textos en diversos portadores.



- **Materiales de trabajo**

se clasifican de la siguiente manera:

### ***I. Computadoras***

Representan una herramienta que promueve la interacción entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, el desarrollo de diversas capacidades de solución de problemas y la producción de diversos textos.

### ***II. Biblioteca***

#### **📖 Enciclopedias**

Se utilizan para que los niños hagan investigación documental, ya sea realizando fichas de trabajo o utilizando CD ROMs.

#### **📖 Textos Literarios**

Están disponibles para que los niños se familiaricen con las estructuras y los géneros literarios. Entre los libros se incluyen los realizados por los propios niños dentro y fuera del Programa.

#### **📖 Periódicos**

Se cuenta con diversas publicaciones como periódicos, revistas y boletines, que se utilizan para que los niños identifiquen el estilo de redacción de una nota periodística, así como las secciones que los conforman. Así, se busca que ellos mismos generen un boletín informativo de la comunidad, que contendrá tanto noticias de interés nacional e internacional como acontecimientos internos al escenario de la comunidad o de la escuela primaria.

### **III. Materiales de apoyo**

#### **Regiones**

Son la representación simbólica del progreso y de la distribución de actividades. *Dórquidim* tiene cuatro laberintos o áreas académicas, los cuales son:

- Módulo de Solución de Problemas, *Ost-Belegroth* (La Fortaleza del Poder Encerrado).
- Módulo de Texto Comunicativo/Argumentativo, *Gilangaril* (La Ciudad de las Comunicaciones)
- Módulo de Texto Literario, *Kuivie-Fallas* (El Río Fantástico)
- Módulo de Texto Expositivo, *Minas-Turquentar* (La Ciudad Amurallada)

#### **Juegos de mesa:**

Se utilizan para que los niños aprendan a resolver problemas enfrentándose a situaciones de tipo social, lógico-matemático, o de desarrollo de habilidades viso-espaciales, entre otras.

#### **Tarjetas de actividad**

Son organizadores de actividad que conjuntan las reglas del juego, diversión (contexto mágico), y contexto educativo.

#### **Pasaporte**

Es un cuadernillo en donde el niño lleva el registro de las actividades que ha realizado.

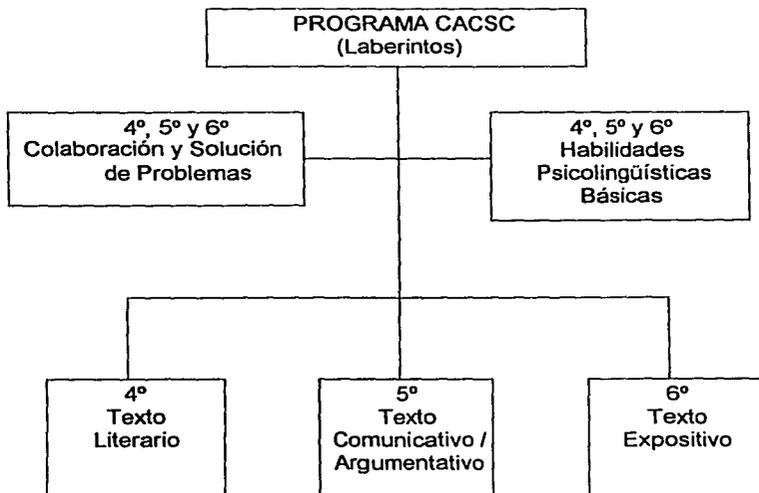
#### **Libro de pistas**

Consiste en la recopilación de las experiencias que han tenido los niños con los diferentes juegos, y donde describen la forma en la que resolvieron diversos problemas, así como algunos tips para enfrentarse a los mismos.

## DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA CACSC

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

Un aspecto muy importante del manejo del mundo mágico, es que conforme van transcurriendo las sesiones, éste se va desvaneciendo, con el fin de que de una inicial motivación extrínseca que poseen los niños al inicio del Programa, posteriormente sientan una motivación que surja de ellos mismos para comunicarse con los demás de manera funcional y autorregulada, es decir, de acuerdo a necesidades personales-sociales se llevan a cabo acciones y/o se dialoga con los otros para conseguir un propósito determinado.



## MUNDO MÁGICO

El propósito de insertar una metáfora mágica en el CACSC, es el de contar con un ambiente lúdico para motivar a los niños y promover la autorregulación de los mismos. Con respecto a la motivación se pretende interesar genuinamente a los niños, introduciéndolos en un mundo mágico, para realizar las actividades (objetivo académico) con un propósito y en un contexto divertido. La labor del adulto es introducir constantemente a los niños dentro de esta metáfora, para promover la motivación y crear un ambiente emocional adecuado para que los niños pudieran expresarse más abiertamente.

Además, al crear un ambiente propicio para "jugar", se da un toque de "cotidianidad" e "informalidad" a las actividades y lleva a los niños a una interacción más exploratoria con los que le rodean. Es muy importante que los niños quieran asistir de manera voluntaria a las actividades.

La metáfora contribuye también a la autorregulación, presentándole a los niños opciones en las actividades de forma que se logre la mayor libertad posible al seleccionar las actividades dentro de la propuesta.

Fomenta asimismo la igualdad de derechos y la equidad de género, y por último permite los cambios y ajustes constantes, observando las necesidades de los niños.

A continuación se describe cada personaje que habita este mundo:

| PERSONAJE         | FUNCIÓN  |
|-------------------|--|
| <i>Istari</i>     | <p>Es un personaje virtual conformado por los investigadores, Dentro del mundo mágico es el ser supremo de la Orden de Hechicería. Él es quien ha convocado por medio de una carta a los niños a tomar parte de las aventuras de <i>Dórquidim</i>. Tiene como funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- regular las relaciones entre adultos y niños permitiendo que éstos puedan trabajar como iguales en un ambiente cooperativo</li> <li>- a través de la correspondencia a este personaje los niños hacen una reflexión que es importante en su proceso de aprendizaje,</li> </ul> <p>puesto que el género de <i>Istari</i> es desconocido se crea un ambiente de equidad que promueve un trabajo armonioso y democrático.</p> |
| <i>Alebrijos</i>  | <p>Estos personajes son seres traviesos e impulsivos a quienes se les culpa de los desperfectos o imprevistos que puedan suceder en el escenario, de forma que el trabajo no se vea afectado por malos entendidos. Los <i>alebrijos</i> suelen ser los contrincantes en las aventuras de los niños, ya que compiten con ellos o hay que arreglar los desperfectos ocasionados por ellos.</p>   |
| <i>Los Sabios</i> | <p>Estos son hombres y mujeres que han estudiado diferentes disciplinas de la ciencia y dedican sus vidas a profundizar sus áreas de conocimiento. Su función es servir de guías (a través del material didáctico diseñado para estos fines) en la investigación en las diferentes áreas de conocimiento. Se busca que el planteamiento de estos personajes motive a los niños y les provoque curiosidad e interés.</p>  |

| PERSONAJE                   | FUNCIÓN   |
|-----------------------------|---|
| <i>Asistentes de Ístari</i> | Estos suelen ser los investigadores y maestros, quienes apoyan el papel de <i>Ístari</i> . Es decir, existe una corresponsabilidad entre todos los miembros; suelen ser únicamente guías y no toman el papel de directivos. |
| <i>Aventureros</i>          | Son los niños, quienes toman este papel para involucrarse en todas las actividades.   |
| <i>La Nada</i>              | Es el vacío que queda en aquellas partes de la mente de las personas que carecen de información y creatividad, es decir se nutre de la ignorancia de la gente. (Basado en la Historia sin fin de Michael Ende).             |
| <i>Litenia</i>              | Es la Musa de los cuentos, resguarda a todos los cuentos del mundo. Ella se encuentra dentro del <i>Río fantástico</i> .  |

**TABLA 2. Personajes del Mundo Mágico y sus Funciones.**

| LABERINTOS   | MÁGICOS   |
|--|---|
| Laberinto de <i>Ost-Belegroth</i> (Significa " <i>La Fortaleza del poder Encerrado</i> "). | Consiste en presentar a los niños la misión de aconsejar a los <i>alebrijes</i> de <i>Dórquidim</i> para que elijan el camino que los lleve al otro extremo de una cueva que los conducirá a la Tierra de <i>Ost-Belegroth</i> ; para llegar a ésta región tienen que atravesar unos peñascos y sólo tienen un día para llegar a la entrada de la cueva. Una vez que los <i>alebrijes</i> han elegido un camino, los niños ayudarán |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>a <i>Istari</i> a rediseñar la ciudad de <i>Gilangaril</i>, la cual ha sido la más afectada por <i>La Nada</i>.</p> <p>La segunda parte de este laberinto consiste en una misión en donde los aspirantes a aventureros de <i>Dórquidim</i> aconsejarán a los <i>alebrijes</i> sobre cómo solucionar problemas. Una vez que los <i>alebrijes</i> aprendieron a resolver problemas, los niños aplicarán tales estrategias en misiones mágicas que involucran en uso de juegos de cómputo en diferentes niveles de dificultad.</p> |
| <p>Laberinto de "<i>El Desierto de Nakaya</i>".</p>   | <p>Después de que los niños salen del laberinto subterráneo, se dirigen al desierto en donde enfrentarán a una nueva misión. En el camino, encuentran una enorme roca, la cual tienen que mover para entrar a un pasadizo, el cual los lleva a una habitación perteneciente a los antiguos pobladores de <i>Gilangaril</i>. Dentro de la habitación encuentran un jarrón en el que hallan una carta de <i>Istari</i>, quien les pide que lo ayuden a reconstruir el conocimiento de su cultura.</p>                                |
| <p>La Ciudad de <i>Gilangaril</i> (Significa "<i>La Estrella de Acero Irradiante</i>").</p> | <p>Esta ciudad era la encargada de transmitir el conocimiento mediante la gran torre de telecomunicaciones que domina la ciudad. A raíz del avance de <i>La Nada</i>, la ciudad fue destruida y sus habitantes huyeron. Para reconstruirla y hacer funcional de nuevo a la gran torre de telecomunicaciones, los aventureros tienen que</p>  |

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
|                                     | <p>aprender a hacer un boletín de comunicación para ir restableciendo las comunicaciones poco a poco.</p>  |
| <p><i>El Río Fantástico.</i></p>    | <p>A lo largo del <i>Río Fantástico</i>, se libraron batallas y aventuras, por lo que todavía se pueden encontrar tesoros perdidos cerca de sus islas. <i>El cartógrafo</i>, quien vive a las orillas del río tiene los mapas para encontrar algunos de ellos, como lo es el cofre que contiene los cuentos perdidos. En este río los aventureros construirán cuentos y otros textos literarios para <i>Litenia</i>, quien es la musa de los cuentos y ha leído todas las historias fantásticas que existen en el mundo.</p> |
| <p><i>La Ciudad Amurallada.</i></p> | <p>En esta ciudad se refugian seis sabios que hacen investigaciones en el interior de un castillo y dan conferencias en la torre que da hacia el exterior de la muralla. Son los depositarios de los grandes saberes de <i>Dórquidim</i>, y reconstruyen el conocimiento mediante sus investigaciones para ganarle a <i>La Nada</i>. La función de los niños es ayudarlo a los sabios a preparar fichas de trabajo y diseñar conferencias.</p>   |

**TABLA 3. Descripción de Laberintos Mágicos.**

## LABERINTOS ACADÉMICOS

El aspecto académico de esta propuesta se concreta en distintos laberintos que representan las áreas de conocimiento análogos al elemento mágico.

El objetivo general de estos laberintos es que los niños adquieran habilidades de interacción, solución de problemas y psicolingüísticas, a través de diversas actividades encaminadas a su apropiación, para que se vuelvan autónomos en su aprendizaje.

La parte académica se conforma por el recorrido de los niños a través de laberintos que representan las áreas de conocimiento. Cabe mencionar que en los dos primeros (Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas y Laberinto de Habilidades Psicolingüísticas Básicas) los niños transitarán de manera conjunta, puesto que en ellos se adquirirán las habilidades tanto de interacción y solución de problemas como de comprensión de textos para su posterior aplicación en uno de los siguientes laberintos de producción: Laberinto Comunicativo y/o Laberinto Literario y/o Laberinto Expositivo, de manera que los niños sean capaces de elaborar productos específicos que plasmen de manera tangible los conocimientos adquiridos.

El LCC consideró apropiado que los niños tengan acceso a uno de los tres laberintos de producción según el grado que estén cursando al momento de ingresar al Programa CACSC, con el fin de que al pasar al siguiente grado, puedan tener experiencias de aprendizaje distintas aunque complementarias a las del año anterior. Los laberintos que corresponden a cada grado son los siguientes:

- 4º → Laberinto Narrativo
- 5º → Laberinto Comunicativo/Argumentativo
- 6º → Laberinto Expositivo

| LABERINTOS                                   | HABILIDADES   | PRODUCTOS   |
|--|---|---|
| <b>Colaboración y Solución de Problemas</b>  | <b>Uso del habla exploratoria y de estrategias generales de solución de problemas</b>         | <b>Planificación colectiva de los servicios y comunicaciones de una ciudad<br/>Elaboración de Libro de Pistas</b> |
| <b>Habilidades Psicolingüísticas Básicas</b> | <b>Manejo de estructuras de organización de texto y aplicación de estrategias de síntesis</b> | <b>Resolución de las actividades del cuadernillo de entrenamiento</b>   |
| <b>Texto Literario</b>                       | <b>Comprensión y producción de textos literarios</b>  | <b>Elaboración de un libro de cuentos</b>   |
| <b>Texto Comunicativo/Argumentativo</b>      | <b>Habilidades de argumentación en comunicación oral y escrita</b>                            | <b>Elaboración de boletines, cartas, propaganda, etc.</b>   |

|                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
| <b>Texto Expositivo</b> | <b>Comprensión y producción de textos expositivos</b> | <b>Elaboración de conferencias y carteles</b> |
|-------------------------|---|---|

**Tabla 4. Relación entre Laberintos, Habilidades y Productos.**

En las siguientes páginas se describe la trayectoria que recorrerán los niños dentro de los cinco laberintos académicos

### LABERINTO DE COLABORACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

**Objetivo general:** que los niños descubran y apliquen tanto reglas básicas de colaboración como una estrategia general de solución de problemas.

Este laberinto se divide en dos partes, la primera está enfocada a la adquisición y uso de las reglas base de colaboración:

- Para la adquisición de las reglas base de colaboración, los niños participan conjuntamente en la primer sesión en una dinámica de exploración y descubrimiento de las formas más efectivas de interactuar haciendo reflexiones sobre el pedir opinión, dar argumentos, respetar turnos, etc.
- Con respecto a la aplicación de dichas reglas, se llevan a cabo durante tres sesiones en las que se involucra a los niños en la creación de una ciudad, dentro de la cual tienen que incluir los servicios básicos para su funcionamiento; para esto, los niños trabajan en triadas utilizando un software llamado Sim City, por medio del cual generan opciones, argumentan y deciden en grupo cuál es la forma más adecuada de conformar su ciudad.

Las actividades planteadas en la segunda parte de este laberinto son las siguientes:

- Para el descubrimiento de la estrategia general de solución de problemas, en la quinta sesión se les plantea a los niños una actividad sobre cómo resolver situaciones problemáticas. La tarea consiste en ubicar una serie de animales en sus respectivos hábitats según las características de cada uno de ellos, lo cual implica que los niños justifiquen la ubicación que le darán a cada animal, puesto que existen restricciones por la naturaleza del lugar y de las especies. Una vez que los niños han encontrado el lugar adecuado para cada criatura, tienen que escribir una carta a los *alebrijes* en donde les digan cómo se resuelve un problema, en esta parte el *facilitador* debe enfatizar que no deben dar la respuesta al problema puesto que la ayuda para los *alebrijes* consistirá en enseñarlos a resolver problemas para que puedan aplicar esta estrategia a otras situaciones que se les presenten.
- Una vez que los niños aprendieron a resolver problemas, de la sexta a la octava sesión los niños aplicarán tales estrategias en misiones mágicas que involucran juegos de cómputo. En dichas misiones los niños tendrán que pasar por niveles de habilidad para poder tener acceso a otras opciones de juegos, cumpliendo con el requisito de resolver tres juegos en nivel básico, dos en intermedio (ganando al menos uno) y uno en avanzado (mostrando un dominio del juego).

**NOTA:** Aunque dentro de las posibilidades para tener acceso a otros juegos, se encuentra la de pasar por tres en un nivel básico, es importante alentar a los niños a continuar con al menos un juego hasta llegar al nivel intermedio para que pueda aplicar la estrategia general de solución de problemas.

## LABERINTO DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS BÁSICAS

**Objetivo general:** que los niños trabajando colaborativamente aprendan habilidades psicolingüísticas básicas por medio de la adquisición de estrategias de comprensión de textos.

Las actividades contempladas durante el recorrido de los niños por este laberinto consideran ocho sesiones.

- En la primera sesión, el objetivo es que los niños exploren diferentes tipos de textos en diversos portadores, identificando la función comunicativa y los registros lingüísticos propios de cada uno; a través de la exposición de materiales como periódicos, diccionarios, enciclopedias, cuentos, etc. Además, se involucra a los niños en un juego de *rally*, el cual conlleva demandas en las que los niños tienen que hacer uso de dichos materiales. Con estas actividades los niños conocen diversos tipos de textos, así como su uso para la obtención de información específica que sea requerida.
- En la segunda sesión, la meta es que los niños aprendan la estrategia de supresión de información; esto a través de actividades que van desde el modelado de ejercicios en los que se tenga que suprimir material trivial o redundante hasta la realización de ejercicios de supresión realizados en forma colaborativa por los niños. Con estas actividades, los niños logran adquirir la estrategia de supresión, la cual les permitirá elaborar resúmenes.
- En la tercera sesión, el fin es que los niños adquieran la estrategia de generalización de información, por medio de tareas en las que comprendan que los objetos y los conceptos pueden ser agrupados considerando los

elementos que tienen en común. Primero, el *facilitador* modela algunos ejercicios de campos semánticos y de esquemas para que puedan comprender los niños en qué consiste la estrategia de generalización. El trabajo que tienen que hacer los niños consiste en resolver ejercicios en los que tienen que aplicar dicha estrategia elaborando una oración que englobe la información contenida en los textos. Por último, para concretar la adquisición de la estrategia, los niños resuelven un crucigrama retomando la información que generalizaron en los textos, con esto se dan cuenta de que pueden elaborar una idea considerando los puntos comunes que las relacionan.

- En la cuarta sesión, el propósito es que los niños infieran información que no está explícita en los textos por medio de la adquisición estrategia de construcción. El *facilitador* modela algunos ejercicios, los cuales consisten en textos e imágenes en las que se tiene que construir la intención comunicativa. La labor que realizarán los niños consiste en resolver demandas que implican traducir en una oración clara, precisa y concisa los mensajes implícitos en carteles, refranes, chistes, incongruencias, etc. De esta manera, los niños aprenden a inferir la intención comunicativa, la cual no está manifestada en los textos.
- De la quinta sesión a la octava, el objetivo es que los niños identifiquen, comprendan y produzcan textos que puedan tener las siguientes estructuras: definición/descripción, comparación/contraste, causa/efecto, problema/solución. Para lograr tal objetivo, el *facilitador* brinda las estructuras de manera clara, haciendo énfasis en los marcadores lógicos para que los niños asocien dichas palabras claves con estas, lo anterior utilizando una lámina que las contiene. Los niños resuelven ejercicios en los cuales los niños ponen en práctica este conocimiento apoyándose en las estructuras para obtener determinada información.

## LABERINTOS PSICOLINGÜÍSTICOS DE PRODUCCIÓN.

Una vez que todos los niños hayan concluido su recorrido por el Laberinto de Habilidades Psicolingüísticas Básicas, dependiendo del grado al que pertenezcan (4º, 5º o 6º), pasarán a uno de los tres laberintos de producción (Laberinto Comunicativo/Argumentativo, Laberinto Literario y Laberinto Expositivo) en donde aplicarán las habilidades adquiridas en los módulos anteriores.

### LABERINTO COMUNICATIVO/ARGUMENTATIVO

**Objetivo general:** que los niños integren las habilidades de comprensión y producción de textos utilizando el modo argumentativo. La producción de los textos que realicen dentro de este laberinto estará orientada a hacer aceptar una idea o persuadir a un cambio de actitud o de conducta y se conjuntarán en un boletín escolar.

Las actividades que los niños realizaran dentro de este laberinto se planearon en siete sesiones.

- En la primera sesión los niños conocen y comprenden diferentes tipos de textos argumentativos.
- En la segunda sesión, los facilitadores proyectan a los niños una película y posteriormente elaboran en equipo una crítica bien fundamentada.
- En la tercera sesión, los facilitadores presentan a los niños un dilema moral, del cual ellos tienen que elaborar un artículo de opinión que persuada a los demás sobre la perspectiva tomada.

- En la cuarta sesión, los niños tienen que persuadir a figuras de autoridad: padres, maestros, etc., elaborando un artículo de opinión sobre la conveniencia de una acción que un alumno desea tomar.
- En la quinta sesión, los niños descubrirán los recursos retóricos que se utilizan en los anuncios y crearán sus propios anuncios.
- En la sexta sesión, los niños comprenderán y elaborarán cartas asertivas a figuras de autoridad relacionadas con una queja.
- En la séptima sesión, se integran los textos elaborados en las sesiones anteriores en un boletín escolar.

## LABERINTO LITERARIO

**Objetivo general:** que los niños integren las habilidades de comprensión y producción utilizando el modo narrativo identificando la estructura del cuento y de otros géneros literarios para producir sus textos originales.

- En la primera sesión, el objetivo es que los niños conozcan las características de los distintos tipos de textos literarios. Se organiza a los niños en triadas para que realicen la exploración de diversos textos literarios con la finalidad de que los clasifiquen de acuerdo a sus características.
- En la segunda sesión, el objetivo es que los alumnos comprendan el contenido de textos literarios, principalmente del cuento, mediante la identificación de la superestructura de cada uno de ellos. Se pide a los niños que se organicen por grupos de tres triadas, para que el *facilitador* correspondiente inicie la lectura de un cuento. Después de realizar la lectura, las triadas trabajarán en la identificación de las partes del cuento (inicio, desarrollo y final) para así lograr la comprensión del contenido. Posterior a la identificación de la superestructura, el *facilitador* entregará a los niños un cuestionario que contiene preguntas para verificar la comprensión de los cuentos.
- En la tercera sesión, el objetivo es que los niños conozcan y apliquen el modo discursivo descripción dentro de los textos literarios. Se presenta una descripción literaria de personajes y escenarios como modelo. Se entrega a cada triada un sobre con ilustraciones (personajes y escenarios) y se les pide que digan que es lo que ven. Posteriormente el conductor dará

andamiaje para lograr que los alumnos conviertan esas descripciones literales en descripciones literarias (metáforas), esto se realizará pidiendo a los alumnos que digan a que se parece cada una de las partes que describieron, es decir con que otra cosa se pueden comparar.

- En la cuarta sesión, el objetivo es que los niños conozcan y apliquen el modo discursivo diálogo dentro de los textos literarios. El *facilitador* leerá el cuento de "Olivia y las ostras" de manera grupal. Posteriormente los facilitadores representaran el cuento (uso de diálogos). Después, el *facilitador* guiará al grupo a una reflexión sobre los diferentes recursos utilizados en cada presentación del cuento (narración y representación) Posteriormente, se entrega a cada triada una historieta, y se les pedirá que agreguen los diálogos.
- En la quinta sesión, el objetivo es que los niños conozcan y apliquen el modo discursivo narración dentro de los textos literarios. Los facilitadores representaran ante el grupo un cuento. Posteriormente uno de los facilitadores leerá de manera grupal el cuento que se representó. Finalmente, se entrega a cada triada el cuento "el reloj de carbonilla", y se les pedirá que narren lo que hacen los personajes reconstruyendo así la historia del cuento.
- En la sexta sesión, el objetivo es que los niños apliquen la superestructura y los modos discursivos (descripción, diálogo y narración) en la producción de un cuento. Se les pide a los niños que elijan tres personajes y uno de los escenarios posibles para elaborar un cuento. Posteriormente, los niños comienzan a escribir su cuento; en esta fase, los facilitadores deberán recordarles que deben hacer uso de la superestructura y de los modos lingüísticos.

- En la séptima sesión, el objetivo es que los alumnos corrijan e ilustren su cuento. Para corregir los cuentos, se intercambiarán los cuentos con otras triadas. Retomando las correcciones propuestas por sus demás compañeros, cada triada hará los ajustes necesarios. Para finalizar, los niños escribirán sus cuentos en un procesador de textos y lo ilustrarán de manera creativa.
- En la octava sesión, el objetivo es que los alumnos presenten el cuento elaborado por cada triada a los demás integrantes del grupo. Para lo anterior, se pedirá a un miembro de cada triada que lea su cuento a los demás compañeros del grupo.

## LABERINTO EXPOSITIVO

**Objetivo general:** que los niños integren las habilidades de comprensión y producción utilizando el modo expositivo para poder crear carteles que incluyan textos expositivos propios.

- En la primera sesión, se hace una introducción a la Dimensión Mágica y a la historia particular del Laberinto (a través de un CD) y principian las actividades planteando la misión. En esta sesión los niños exploran y reflexionan sobre diversos tipos de materiales expositivos y a través de un Rally hacen uso de estos materiales para buscar información. Posteriormente, en equipos inician el proceso para elegir su tema de investigación..
- En la segunda sesión, los equipos continúan con la revisión de libros hasta que hacen la elección del tema y deciden a cual de los sabios ayudar. Una vez que los niños eligen el tema, se les ayuda a construir las ideas centrales utilizando un DIAGRAMA y ofreciendo un ejemplo específico. Partiendo de este ejemplo, cada equipo elaborará un Diagrama sobre el tema de su elección e iniciará la búsqueda de información.
- Durante la tercera sesión los equipos buscan información sobre el tema en libros, enciclopedias y demás materiales disponibles, elaborando tanto las fichas bibliográficas como las fichas de trabajo con información relevante para la investigación.
- En la cuarta sesión, los equipos continúan buscando información y haciendo fichas de trabajo, al mismo tiempo que amplían su diagrama al establecer relaciones más claras entre el tema, los subtemas y las ideas centrales.

- A lo largo de la quinta sesión, tomando en cuenta el Diagrama y las fichas de trabajo, los equipos integran y organizan la información para iniciar la escritura del texto que servirá de base a la presentación de su conferencia. Para facilitar el trabajo, en el pasaporte del investigador se ofrece a los niños un guión que les permite reflexionar sobre el tipo de información que debe ir en cada uno de los apartados (título, introducción, desarrollo, conclusiones). Además, el adulto modela el guión a través de algunos ejemplos y apoya a los alumnos durante su trabajo.
- En la sexta sesión, cada equipo se dedica a la escritura de su texto contando con la ayuda de los adultos quienes harán énfasis en el contenido y coherencia de las ideas y cuidarán la redacción y presentación del texto.
- En la séptima sesión, una vez que los equipos han elaborado su texto, se hace un intercambio entre ellos a fin de recibir sugerencias y hacer correcciones para mejorarlo. Al terminar el texto, lo pasan en limpio y preparan el material que servirá para ilustrar el tema que se investigó.
- En la última sesión, la historia finaliza con el cumplimiento de la Misión (meta) y la presentación frente al grupo de los temas que investigaron los equipos. Esta presentación los ayudará a prepararse para la Feria Cultural en la que expondrán su trabajo a toda la comunidad escolar.

A continuación se expone una tabla con los laberintos mágicos y su concordancia con las áreas académicas.

| MUNDO MÁGICO  | LABERINTO ACADÉMICO                           |
|---|---|
| <i>El Laberinto de Ost-Belegroth</i><br><i>"La Fortaleza del Poder Encerrado"</i> | Área de Colaboración y Solución de Problemas  |
| <i>El desierto de Nakaya</i>  | Área de Habilidades Psicolingüísticas Básicas |
| <i>La Ciudad de las Comunicaciones</i><br><i>"Gilangari"</i>                      | Área de Texto Comunicativo/Argumentativo      |
| <i>El Río Fantástico "Kuivie Fallas"</i>  | Área de Texto Narrativo                       |
| <i>La Ciudad Amurallada</i><br><i>"Minas Turquentar"</i>                          | Área de Texto Expositivo                      |

**Tabla 5. Relación de la metáfora mágica con las áreas académicas del Programa CACSC.**

## ¿CÓMO ES UNA SESIÓN DEL PROGRAMA CACSC?

Cada sesión del CACSC consta de las siguientes partes:

1. **INTRODUCCIÓN.** En esta parte los facilitadores explican a todo el grupo los objetivos y las actividades que se realizarán, cerciorándose de que cada niño comprenda la dinámica de la sesión.
2. **ACTIVIDADES.** En esta fase los niños trabajan en triadas las diversas actividades diseñadas para cada sesión de los cinco laberintos que conforman el Programa. En este momento de la sesión, el trabajo que realizará el facilitador con los niños es sumamente importante, puesto que deberá identificar el nivel de habilidad con el que cuenta cada niño y de esta manera brindar apoyos (andamiaje) para que sus ejecuciones sean más efectivas.
3. **REFLEXIÓN.** En este momento los niños hacen una recapitulación del procedimiento que siguieron en esa sesión para lograr el objetivo planteado y se hacen comentarios sobre la utilidad de lo que se aprendió. Los facilitadores promueven dicha reflexión en triadas, para que posteriormente de manera individual los niños lo escriban en sus pasaportes o en cartas. Cabe mencionar que a lo largo de las sesiones se proporcionan a los niños comentarios clave que fomentan el proceso reflexivo como una guía para mantener el objetivo de las actividades propuestas como centro.

**GUÍA PARA CONDUCIR UNA SESIÓN DEL PROGRAMA CACSC**

1. Promover el uso del lenguaje de manera funcional, es decir, los facilitadores contextualizan la adquisición de las habilidades de comunicación y lecto-escritura, enfatizando su uso para propósitos reales.
2. Constatar que a los niños les quede claro el propósito de la actividad (qué es lo que tienen que hacer).
3. Corroborar que los niños planeen antes de poner manos a la obra (cómo lo van a hacer y con qué),
4. Verificar que los niños trabajen colaborativamente. No nos dejemos llevar por la impresión de que los niños trabajan en equipo porque están sentados juntos, estemos atentos a la calidad de sus interacciones.
5. Supervisar que los niños lean o escriban en partes y que se turnen roles, observando que todos participen.
6. Llevar a cabo actividades clave para:
  - a) Comprensión
    - Clarificación
    - Preguntas-respuestas
    - Resumen
    - Predicción
  - b) Producción
    - Generar ideas
    - Ordenar ideas
    - Producir textos
    - Revisar el texto

7. Apoyar a los niños según su nivel de ejecución, disminuyendo gradualmente las ayudas hasta que sean capaces de realizar las tareas por sí mismos.
8. Hacer uso del habla exploratoria, promoviendo el intercambio, contrastación y síntesis de ideas.
9. Proporcionar retroalimentación sobre el desempeño de los niños corrigiendo con ellos la actividad para evaluar si se logró el propósito.

|                    |
|--------------------|
| <b>ACTIVIDADES</b> |
|--------------------|

Trate de contestar las siguientes preguntas sin ver la sección correspondiente. Después, reflexione sobre sus respuestas y verifique que la información básica le haya quedado clara.

1. Dentro de los instrumentos utilizados en el Programa CACSC, ¿cuáles son los materiales de apoyo?

---

---

2. ¿Cuál es el propósito del Mundo Mágico dentro del Programa CACSC?

---

3. El Programa CACSC se corre con 4°, 5° y 6° de primaria porque

---

---

4. ¿Cuáles son los objetivos de cada uno de los laberintos académicos (Colaboración y Solución de Problemas, Habilidades Psicolingüísticas Básicas, Texto Comunicativo/Argumentativo, Texto Narrativo y Texto Expositivo)?

---

---

---

---

---

5. ¿Cómo está estructurada una sesión del Programa CACSC?

---

## LOS MAESTROS COMO FACILITADORES DEL PROGRAMA CACSC

Puesto que el Programa CACSC considera fundamental el papel del maestro para lograr que la comunidad escolar se apropie de dicha innovación educativa, se han previsto una serie de apoyos didácticos (entre éstos el Manual) para proporcionar a los docentes las herramientas que les permitan ser agentes activos durante la implementación de la misma y posteriormente el centro escolar cuente con personal capacitado para ejecutar el Programa, volviéndose así sustentable.

El Programa CACSC está consciente de que los maestros están inmersos en un contexto de trabajo que debe ser considerado antes de pedirles su participación en las actividades propuestas, por ello, en este manual dedicamos una sección a quienes serán los pilares del posible éxito de esta innovación.

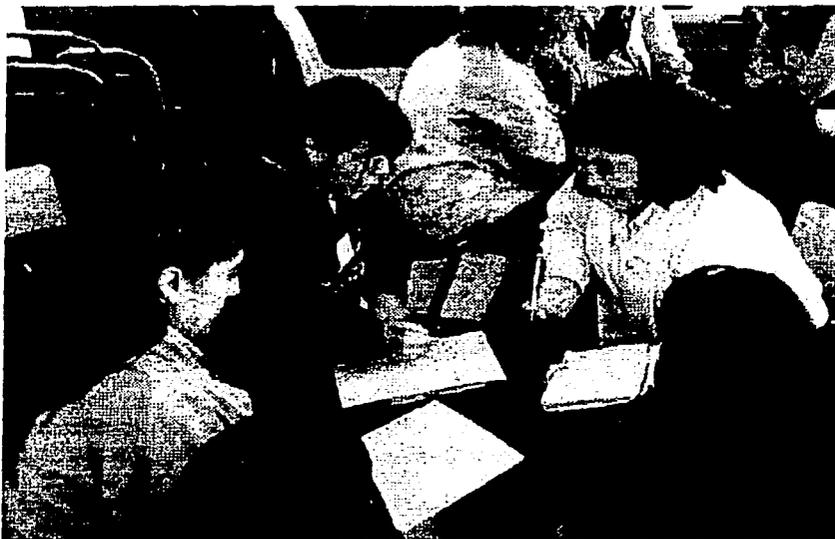
### La Tarea de Ser Maestro

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste no solo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos "otros" son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula

Es difícil llegar a un consenso acerca de cuáles son los conocimientos y habilidades que un "buen profesor" debe poseer, pues ello depende de la opción teórica y pedagógica que se tome, de la visión pedagógica y de los valores y fines de la educación con los que se asuma un compromiso. Sin embargo, pueden identificarse algunas áreas de competencia docente congruentes con la idea de que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona

y a ubicarse como actor crítico de su entorno. Dichas áreas de competencia son las siguientes:

1. Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza



## ACTIVIDADES

Los maestros se ven inmersos en un sinfín de actividades desde el primer día que comienzan su labor docente, lo cual dificulta la reflexión acerca del propio desempeño y sobre sus percepciones del entorno escolar en el que se encuentran. Puesto que el conocimiento de sí mismo es un elemento indispensable para enriquecer cualquier aspecto de nuestra vida, este ejercicio pretende ser un espacio para que ustedes determinen cuál es su sentir y pensar sobre su actividad profesional.

### • YO MISMO COMO PROFESOR

De manera individual, conteste las siguientes frases incompletas:

Mi principal función como profesor es

---



---

Decidí ser docente debido a

---



---

Lo que más me gratifica de labor como docente es

---



---

Lo que más me frustra como profesor es

---



---

Considero que los alumnos habitualmente son

---

---

Un buen docente es aquel que

---

---

Si pudiera cambiar el currículo, sugeriría que

---

---

Respecto a la institución educativa donde laboro pienso que

---

---

## **ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS FACILITADORES DEL PROGRAMA CACSC PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS**

Dentro del Programa CACSC se cuenta con estrategias para que los facilitadores promuevan el aprendizaje de los niños. Cabe destacar que estas estrategias se dividen únicamente con fines explicativos, ya que en la práctica van de la mano unas con otras durante las sesiones.

- a) **PARTICIPACIÓN GUIADA O TUTELAJE COGNITIVO** : Es el apoyo que el facilitador brinda para el aprendizaje de los niños.
- b) **APRENDIZAJE COOPERATIVO**: Son formas propuestas por el facilitador para organizar las actividades de modo que los niños colaboren de forma más efectiva.
- c) **HABLA EXPLORATORIA**: Es la forma en la que los niños colaboran, expresando sus ideas y tomando acuerdos.
- d) **USOS FUNCIONALES DE LA LENGUA**. Se refieren a la utilización del lenguaje de manera funcional, es decir, los facilitadores promueven el uso de la lectura, escritura y lengua oral para propósitos reales.

Puesto que sabemos que para aplicar cualquier concepto es necesario apropiarse de él, a continuación se hace una breve descripción teórica de dichas estrategias con el fin de que la comunidad de aprendizaje que conformamos posea significados compartidos de las mismas.

## A) Participación Guiada o Tutelaje Cognitivo

Este proceso supone un contexto de interacción entre niños y facilitadores que permite aprovechar las habilidades de cada miembro del grupo, de modo que los facilitadores aprenden a apoyar a los niños según sus necesidades.

Las características de la **participación guiada** son:

- 1) **El modelamiento:** el niño observa a un *facilitador* ejecutar una tarea, lo cual le permite tener una visión completa del proceso, y una referencia para comparar su propia ejecución.
- 2) **El andamiaje,** el niño lleva a cabo la tarea con la ayuda del *facilitador*, recibiendo los apoyos necesarios para hacerlo. Dichas ayudas desaparecen gradualmente, a medida que el niño va dominando la tarea y volviéndose un experto.
- 3) **La reflexión metacognitiva** es la reflexión que el niño hace de su propio proceso de aprendizaje. Esta incluye la realización de actividades como el análisis de las metas y el contexto de un problema, la planeación de estrategias adecuadas, así como su aplicación y supervisión, y la toma de medidas correctivas en caso necesario.



|                    |
|--------------------|
| <b>ACTIVIDADES</b> |
|--------------------|

Con respecto a la PARTICIPACIÓN GUIADA, sabemos que no existen "recetas de cocina" puesto que cada niño y cada contexto escolar es distinto. También sabemos que usted maestro ha puesto en práctica esta estrategia desde sus primeras experiencias docentes apoyando a sus alumnos para que se apropien del conocimiento. Con el fin de enriquecerla, le sugerimos que al interactuar con su grupo en las diversas materias, considere las siguientes preguntas y las adecue a la situación y al alumno que quiera apoyar:

| <b>OBJETIVO</b>                    | <b>GUÍA DE PREGUNTA</b>  |
|------------------------------------|--|
| Activación del conocimiento previo | ¿Qué sabemos ya acerca de ... ?<br>¿Cómo se relaciona ... con lo que ya sabíamos?                                  |
| Predicción                         | ¿Qué pasaría si ... ?  |
| Comparar-contrastar                | ¿Cuál es la diferencia entre ... y ... ?<br>¿En qué se parecen ... y ... ?<br>Comparen ... y ... con respecto a... |
| Causa-efecto                       | ¿Qué piensas que provoque ... ?<br>¿Por qué?<br>¿Qué efecto tiene ... en ... ?                                     |
| Problema-solución                  | ¿Cuál es el problema de ... ?<br>¿Cuál es la solución al problema de ... ?   |
| Análisis                           | ¿Qué significa ... ?<br>¿Cuáles son los puntos fuertes (débiles) de ... ?<br>¿Por qué está pasando ... ?           |

|  |   |
|--|---|
|  | ¿Qué implicaciones tiene ... ?  |
| Aplicación                             | ¿Cuál sería un nuevo ejemplo de ... ?<br>¿Cómo ... se relaciona con el mundo real?<br>¿Cómo podría ... ser usado en ... ? |
| Evaluación y presentación de evidencia | ¿Qué evidencia tenemos para apoyar lo que dices?<br>¿Cuál es la mejor ... y por qué?                                      |
| Toma de diferentes perspectivas        | ¿Habría otra forma de ver este ... ?  |

## B) Aprendizaje Cooperativo

Consiste en planear y aplicar actividades que faciliten la colaboración entre los niños de un grupo. Esta estrategia aplicada a la comprensión de textos tiene lugar a partir de un diálogo entre los maestros y los estudiantes con relación a un escrito. Este dialogo se organiza a partir de cuatro estrategias:

- \* **Formular preguntas.**- plantear cuestionamientos que capten las ideas principales del texto, lo cual permite verificar si el contenido está resultando comprensible y sirve además, como una forma de auto-monitoreo de la comprensión del mismo.
- \* **Clarificar.**- aclarar puntos específicos del contenido que resulten difíciles de comprender, apuntando al significado concreto de palabras o frases.
- \* **Predcir.**- hipotetizar o imaginar lo que el texto o autor dirán más adelante en el mismo escrito; ello refiere la importante habilidad de comprobar/evaluar las expectativas que van surgiendo en el lector.
- \* **Resumir.**- sintetizar el texto conforme lo comprendido, a manera de monitorear su comprensión y, en caso necesario, tomar conciencia de que se requiere de una relectura o clarificación de partes del texto. Con respecto a este último

paso, es importante mencionar que para obtener el resumen se aplican tanto las estrategias de estructura (definición, diferencias/semelanzas, comparación/contraste, causa/efecto y problema/solución) como las estrategias de comprensión de textos (supresión, generalización y construcción).



## ACTIVIDADES

A continuación se propone una dinámica basada en los principios del APRENDIZAJE COOPERATIVO con el fin de que usted maestro pueda observar como se desarrolla la actividad dentro de su grupo utilizando esta modalidad.

### EL ROMPECABEZAS DE INFORMACIÓN

Se forman equipos de hasta seis niños, quienes trabajarán con un material académico de la materia que el profesor considere, que ha sido dividido en tantas secciones como miembros del grupo, de manera que cada uno se encargue de

estudiar su parte. Posteriormente, los miembros de los diversos equipos que han estudiado lo mismo se reúnen en "grupos de expertos" para discutir sus secciones, y después regresan a su grupo original para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros. La única manera que tienen de aprender las otras secciones es aprendiendo de los demás y, por ello, debe afianzarse la responsabilidad individual y grupal.

### **C) Habla Exploratoria**

Es una forma efectiva de hablar e interactuar en la cual los niños colaboran, involucrándose crítica y constructivamente en las ideas de otros, construyendo conjuntamente soluciones a las situaciones que se les presentan. En el Habla Exploratoria el razonamiento es compartido por medio de explicaciones y argumentos. Para que ésta pueda darse, es necesario que los niños apliquen una serie de reglas que a continuación se describen.

*Reglas básicas del Habla Exploratoria, para aprender a colaborar:*

1. Toda información relevante se compartirá en el equipo.
2. Las aseveraciones y opiniones deben apoyarse en razones.
3. Las sugerencias y opiniones pueden ser confrontadas y discutidas.
4. Se considerarán opciones alternativas antes de tomar cualquier decisión.
5. Cada quién, dentro del equipo, debe ser animado a hablar por los otros miembros.
6. El equipo debe tratar de lograr acuerdos.

7. El grupo asumirá colectivamente la responsabilidad por las decisiones tomadas y por las acciones que se lleven a cabo a partir de esas decisiones.



## ACTIVIDADES

La siguiente actividad pretende animar a sus alumnos a justificar opiniones con razones y a ser capaces de llegar a una decisión grupal; además de que profundicen su conocimiento y apreciación del lenguaje literario.

- **UTILIZANDO LAS REGLAS BÁSICAS DEL HABLA EXPLORATORIA**

En primer lugar, recuérdense uno al otro las reglas del habla. Ahora usen las reglas como apoyo para la toma de una decisión grupal acerca de los poemas.

**¿Cuál poema fue el preferido por los miembros de su equipo?**

Asegúrense de que cada uno tuvo una oportunidad para elegir su poema favorito. Asegúrense de que a cada uno se le preguntó por qué.

**Fijense en el primer poema.**

¿De qué trata? ¿Tiene algunas palabras o frases que les gusten? ¿Hay algo difícil de entender acerca de este? ¿Es chistoso o inteligente o interesante – por qué?

Asegúrense de que cada quien haya dado su opinión. ¿Pueden enfrentar cualquier parte difícil del poema hablando juntos?

**Fijense en el segundo poema.**

¿Les gustó más, o menos que el primero? ¿Por qué? Leer más cuidadosamente el poema podría hacer que alguno de ustedes cambiara su opinión – por qué?

**Fijense en el tercer poema.**

¿Les gustó más o menos que el primer y el segundo poema – por qué? Leer más cuidadosamente el poema podría hacer que alguno de ustedes cambiara su opinión – por qué?

**Decidan en grupo su poema favorito.**

Platiquen juntos para decidir cuál fue el poema que le gustó más a su grupo. Asegúrense de que cada uno tenga oportunidad de hablar. Pregunten a cada uno las razones de su elección. Sigán hablando hasta que hayan tomado una decisión con la que todos estén de acuerdo.

**TRES POEMAS CORTOS**

**ABRE TODAS LAS JAULAS**

Abre todas las jaulas  
Deja a los loros volar  
Loros verdes, dorados y púrpuras  
Elevándose al cielo.

Abre todas las jaulas,  
Deja a los loros salir  
Chillando, graznando  
los loros descendiendo  
felizmente por esto.

Abre todas las jaulas  
Deja a los loros libres  
Bandadas de loros

**TENGO ESTE LOCO PROBLEMA**

Cuando era joven  
Como a los seis años, quería un perro  
Le pedía mi Papá y a mi Mamá  
Que me compraran un perro pero todo  
el tiempo  
ellos decían que no  
Así, a partir de entonces  
Comencé a robar perros.  
Conseguía uno o dos perros por día  
Ahora tengo veinticinco años y  
he recogido  
cerca de quinientos perros

aleteando hacia casa  
al sur cruzando el mar.

Arboles silenciosos en bosques silenciosos

Anhelan loros, por eso-  
Abre todas las jaulas  
¡Deja a los loros ir!

### *MI FLOTA DE PECECILLOS*

Los pececillos  
de mis peceras  
mueven sus colas  
y sus aletas  
como banderas  
Rojas, Azules  
Blanco-amarillas  
Celestes, Negras.

Nadan flexibles  
mínimos seres  
todos son branquias,  
aletas, fuelles...  
Comen troguillo  
liquen, almejas,  
Y como tienen  
fosforescencias  
mis pescaditos  
relampaguean...

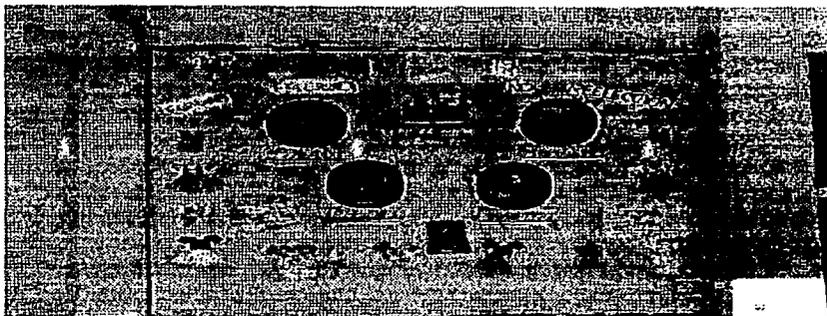
Son milbarquillas  
con sus banderas  
¡Toda una flota  
de maravillas  
tengo en el lago  
de mis peceras!

#### **D) Usos Funcionales de la Lengua.**

Para ser plenamente funcional, el ser humano necesita comunicarse. Los niños tienen mucho que aprender durante su desarrollo y casi nada de esto es sólo asunto de maduración. Los niños necesitan estar en comunicación íntima y constante con otros seres humanos, y el lenguaje es la llave para esta comunicación. Por este medio llegan a compartir el sentido que otros le han encontrado al mundo a medida que investigan como encontrar el sentido para sí mismos.

Los niños aprenden el lenguaje porque ellos necesitan comunicarse; éste se desarrolla en respuesta a las necesidades personales-sociales. La gente aprende a hablar hablando, a leer leyendo y a pensar pensando. El aprendizaje del lenguaje ocurre informalmente y en contextos llenos de significado, es un proceso activo y en general ocurre en estadios identificables.

Los niños escriben para obtener creaciones propias; leen para encontrar cosas; escuchan para disfrutar o aprender algo; o actúan en una obra para entender mejor o apreciar algo, o para expresarse ellos mismos. .



## ACTIVIDADES

La siguiente actividad pretende que sus alumnos vivan la funcionalidad del lenguaje experimentando la necesidad de consultar libros u otros portadores de texto para propósitos reales.

- **LA IDEA ESTABA EN UN LIBRO**

El maestro comentará a sus alumnos que la semana siguiente de manera individual, tendrán que llevar al salón alguna actividad manual, un experimento, una receta de cocina, etc., utilizando las instrucciones que aparecen en un libro o en el portador de texto correspondiente. La elección del tema de su creación será libre, respetando los intereses del niño, de esta forma cada niño se acercará con una necesidad real a diversos materiales impresos. Una vez que los niños hayan cumplido su meta, podría hacerse una exposición en la escuela con los objetos creados y el libro del cual surgieron estas ideas, así, los niños se darán cuenta de que tanto la búsqueda de información como la elaboración de su producto tuvieron como fin último el difundir este conocimiento a su comunidad escolar.

# CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

NUESTRAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN SON...

TUTELAJE COGNITIVO

APRENDIZAJE  
COOPERATIVO

HABLA  
EXPLORATORIA

- Modelamiento
- Andamiaje
- Reflexión metacognitiva

ESTRATEGIAS  
MOTIVACIONALES  
(METÁFORA MÁGICA)

*Dibujo 1. Estrategias de Intervención del Programa CACSC.*

## EJEMPLIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA CACSC

Con el fin de ilustrar las estrategias anteriormente mencionadas, haremos una descripción detallada de la manera en que cada una de ellas se aplica en dos sesiones del Programa CACSC. Para ello nos apoyaremos en las tarjetas guía del conductor correspondientes.

### EJEMPLO 1

Empezaremos con la Sesión 1 del Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas. Tomemos la *Tarjeta Guía del Facilitador* de esta sesión ( ver ANEXO) y vayamos al apartado ACTIVIDADES. Como vemos, lo primero que hacemos es introducir a los niños al mundo mágico (**MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE**) leyéndoles la carta que les envía *Ístari* y explicándoles que se encuentran en *Ost-Belegroth* y que consta de dos partes: Grandes Peñascos y Laberinto Subterráneo.

Pongamos en marcha nuestra estrategia instruccional de **TUTELAJE COGNITIVO**. Puesto que esta sesión se centrará en utilizar las reglas básicas del habla exploratoria, como facilitadores debemos **modelar** el uso de estas reglas, es decir, tomar turnos, pedir y dar razones que apoyen nuestras opiniones al interactuar con los niños; posteriormente, pasaremos al **andamiaje** de dichas reglas, interviniendo dentro del grupo de niños que no las estén poniendo en práctica con comentarios como: Recuerden que hay que esperar a que terminen sus compañeros de hablar para que lo haga alguien más o si no están de acuerdo en lo que dicen los demás deben explicar por qué o si algo no les quedó claro pregúntenle a sus compañeros lo que no entendieron; después activemos en los niños la **reflexión metacognitiva**, durante la discusión que se propone en la

Actividad 1, en la cual para poder llevar a una cueva, primero todos tienen que hablar al mismo tiempo y luego siguiendo algunas reglas base, lo anterior, con preguntas como: *¿Pudieron comunicarse en ambas situaciones?, ¿Por qué sí o por qué no?, ¿Qué diferencias hay entre las dos situaciones?*

En la Actividad 2 se sigue la misma dinámica en cuanto al modelamiento, el andamiaje y la reflexión metacognitiva, con el fin de que los niños descubran las otras reglas básicas.

- 1) Con respecto al **APRENDIZAJE COOPERATIVO**, vemos que en esta sesión en particular, no se requiere de que apoyemos demasiado a los niños hacia su aplicación en lectura y comprendan textos puesto que la mayor parte del tiempo está enfocada a la discusión, sin embargo, los lineamientos generales del **APRENDIZAJE COOPERATIVO** deben seguirse en cada sesión fomentando el que los niños trabajen colaborativamente y resuelvan las demandas con la participación de cada uno de los integrantes de los equipos.

En las actividades con todo el grupo, podemos ver como se promueve el **HABLA EXPLORATORIA** al abrir con los niños una discusión en la cual tendrán que utilizar sus argumentos para llegar a un consenso sobre qué reglas básicas serán las que se emplearán durante todas las sesiones.

Con respecto a los **USOS FUNCIONALES DE LA LENGUA**, es importante que los facilitadores comenten con los niños la utilidad que estas reglas básicas tendrán en las actividades de su vida diaria y en otros contextos fuera del aula. P. ej., cuando tienen que resolver algún conflicto con sus hermanos o con sus compañeros de clase.

## EJEMPLO 2

Continuaremos con la Sesión 2 del Laberinto de Habilidades Psicolingüísticas Básicas (ver ANEXO), la cual se aboca a la adquisición de la estrategia de supresión de información.

Comencemos con la **MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE**, por medio de LA METÁFORA MÁGICA. En este punto, vemos que como facilitadores, es importante retomar la historia mágica que sirve como marco a nuestro Programa.

Pasemos ahora a la estrategia instruccional de **TUTELAJE COGNOSCITIVO**, fijémonos primero en la primera palabra clave que está escrita en la tarjeta: **modelamiento**, la cual ha sido resaltada para ubicarla rápidamente.

Como vimos, el **modelamiento** es el primer paso de esta estrategia, en el caso de esta sesión, modelaremos tomando 3 textos denominados; Pez, Campesinos y Dilatación. Tomemos el texto Pez para ejemplificar este paso:

*Es muy difícil decir si un pez está despierto o dormido. Los peces no se acuestan. Los peces tampoco tienen párpados. Sus ojos siempre están abiertos. Por ejemplo, el pez dorado siempre tiene los ojos abiertos y parece que esta despierto aunque este dormido.*

Lo que tenemos que hacer como facilitadores, es pedirle a alguno de los niños que lea en voz alta el texto al mismo tiempo que los otros niños van siguiendo la lectura en el acetato proyectado en la pared. Posteriormente, enfatizaremos con los niños que como la regla de suprimir consiste en quitar lo que se repite

y/o lo que no es importante, nos tenemos que fijar en lo que dice cada oración del texto para encontrar dentro de ellas, lo que correspondería a la idea principal, y así poder eliminar las demás partes. Es muy importante que comentemos con los niños que las ideas principales deben proporcionarnos una imagen mental congruente con lo escrito en el texto. Después, llamamos la atención de los niños hacia las siguientes oraciones:

*Los peces no se acuestan. Los peces tampoco tienen párpados.*

*Sus ojos siempre están abiertos.*

...luego, hacemos notar a los niños que por separado, cada oración nos dice alguna característica de los peces, sin embargo, dos de ellas significan lo mismo,

*Los peces tampoco tienen párpados.*

*Sus ojos siempre están abiertos.*

...por lo cual comentaremos con los niños que la elección entre oraciones repetitivas, será la que nos cree una imagen mental más clara, la cual es

*Los peces tampoco tienen párpados.*

...Después, tomamos la última oración...

*Por ejemplo, el pez dorado siempre tiene los ojos abiertos y parece que esta despierto aunque este dormido.*

... entonces, preguntamos a los niños si ellos creen que el pez dorado es el único que tiene los ojos abiertos, si fuera necesario, podemos decirles distintas especies de peces y preguntarles si ellos piensan que también poseen estas

características, así, los niños se dan cuenta de que se trata de un ejemplo que si fuera tomado como la idea principal, se entendería que el pez dorado es el único que posee dichas cualidades, por lo tanto, nos queda una última oración que analizaremos si contiene o no parte de la idea principal:

*Es muy difícil decir si un pez está despierto o dormido.*

...en este caso, hacemos notar a los niños que si separamos esta oración de las demás, veremos que contiene información relevante sobre el texto porque en torno a ésta se proporcionan las características de los peces que la explican y se menciona un ejemplo que aunque es un dato trivial, incluye dichas cualidades,

...así pues,

*Es muy difícil decir si un pez está despierto o dormido. Los peces no se acuestan. Tampoco tienen párpados.*

...serían las oraciones que elegiríamos como idea principal y para finalizar con este texto, las subrayaríamos.

Una vez que hemos modelado los tres textos, pasamos con el segundo paso del TUTELAJE COGNOSCITIVO, el cual es el **andamiaje**. Este paso considera que el apoyo que los facilitadores darán a los niños se irá desvaneciendo en función del dominio que éstos vayan mostrando sobre las tareas. Ahora veamos la tarjeta, fijémonos en los incisos **a)**, **b)** y **c)** del apartado ACTIVIDADES, dentro de estos incisos se describen distintas actividades que entremezcladas con la metáfora mágica, implican el uso de la estrategia de supresión. El equipo que diseñó estas actividades, pensó en que cuando los niños las estuvieran ejecutando fuera con ayuda gradual del adulto por medio de preguntas y comentarios que los lleven a encontrar la respuesta correcta.

Es muy importante que se realicen todos los ejercicios que se proponen, puesto que lo que se pretende es que con la práctica de las primeras actividades los niños vayan adquiriendo la estrategia y al final la puedan ejecutar por ellos mismos.

Ahora veamos el tercer paso del TUTELAJE COGNOSCITIVO, la **reflexión metacognitiva**, la cual debe promoverse en cada momento de la sesión que el facilitador considere que será pertinente para el crecimiento cognoscitivo del niño. Vayamos a la parte final de las ACTIVIDADES de la tarjeta guía, localicemos el punto 6.

6.- **Reflexión Metacognitiva**.- El facilitador termina la sesión invitando a los niños a reflexionar con preguntas como: ¿Qué vimos este día? ¿Cómo lo resolvieron? ¿Para qué les sirve?

En esta parte, observamos que como facilitadores les planteamos a los niños preguntas referentes al procedimiento seguido durante esa sesión, haciendo hincapié en que reflexionen sobre los siguientes aspectos:

| FACILITADOR                           | ALUMNO  |
|---------------------------------------|---|
| - ¿qué actividad hicieron?            | - resumimos textos  |
| - ¿para qué hicieron dicha actividad? | - para poder recordar en poquitas palabras lo más importante que decían los textos y poderse las mandar a Ístari                        |
| - ¿cómo le hicieron?                  | - primero, (nombre del facilitador) nos mostró cómo sacar las ideas principales de los textos, quitando lo que se repite o lo que no es |

|  |   |
|--|---|
|  | importante para entender el texto, luego hicimos varios ejercicios, por último, revisamos entre todos si estábamos de acuerdo en las ideas principales y corregimos lo que habíamos subrayado |
| - ¿que aprendieron de la actividad que hicieron hoy? | - aprendimos una estrategia para entender y recordar lo que dicen los textos, se llama suprimir, y al hacerla, se subraya lo más importante   |
| - ¿en qué puede servirles lo que aprendieron?        | - nos puede servir para entender mejor lo que dicen los libros que utilizamos en la clase porque así recordaremos las partes más importantes  |

### NOTA IMPORTANTE:

Estas preguntas son ejemplos sugeridos a los facilitadores para guiar la Reflexión metacognitiva; las respuestas se pusieron para ilustrar la esencia de lo que se espera que el niño aprenda durante dicha sesión. Permitamos que los niños nos contesten con sus propias palabras, y que propongan otros ejemplos e ideas novedosas, nuestro papel será el de complementar o hilvanar los conceptos sueltos que muchas veces ellos ya poseen. Recordemos que no debemos darle la respuesta a los niños o inducirla, es mejor elaborar preguntas que los ayuden a vincular lo conocido con lo nuevo para que de esta forma construyan un conocimiento propio.

Veamos ahora cómo manejaríamos el **APRENDIZAJE COOPERATIVO**, para obtener la idea principal suprimiendo.

Como revisamos en el apartado anterior, al aplicar el APRENDIZAJE COOPERATIVO, tenemos que preguntar, clarificar, resumir y predecir a manera de diálogo entre nosotros y los niños, además de fomentar la construcción de conocimiento explorando los comentarios e ideas que vayan surgiendo en el grupo.

Tomemos el Texto 2 (Campesinos)

*Los campesinos saben que las semillas necesitan tierra, agua y sol para crecer: Cuando las semillas no tienen agua y sol se secan y no pueden germinar. Por eso es muy importante que a las semillas no les falte ninguna de estas tres cosas.*

Con este texto, como facilitadores tendríamos que preguntarle a los niños:

- ¿ Tienen alguna duda sobre el significado de las palabras del texto?, en caso de que algún niño no conozca alguna palabra, por ejemplo *germinar*, entonces promoveríamos que alguno de sus compañeros explicara el término, siendo nuestro papel el de alentar que el grupo busque las respuestas que necesita dentro del mismo, considerando a sus compañeros como fuente básica de información, la cual puede ser ampliada utilizando en este caso, el diccionario, para cerciorarse de que es correcto el significado, y el conocimiento del facilitador, quien debe orientarlos en su búsqueda, posterior a esto se les preguntaría:

- ¿Qué piensan que es lo más importante del texto?...

...después de escuchar las respuestas de los niños, promoveríamos el **HABLA EXPLORATORIA** entre ellos, recordándoles que siempre deben explicar el por qué de sus respuestas para poder contrastarlas o complementarlas y escoger la que le parezca más adecuada al grupo, así, esperaríamos que esta discusión condujera a los niños a subrayar la primera oración del párrafo, la cual contiene la idea principal del texto:

*Los campesinos saben que las semillas necesitan tierra, agua y sol para crecer.*

Sobre los **USOS FUNCIONALES DE LA LENGUA** es importante que los facilitadores conversen con los niños sobre la importancia que tiene el conocer y utilizar la estrategia de supresión, p. ej. Cuando tienen que exponer alguna información a sus compañeros o a sus papás y tienen un tiempo limitado para hacerlo.

**ANEXO**

# Guía del facilitador

## Sesión 1: Alebrijes en problemas

### Objetivos:

- Que los alumnos reflexionen en la forma en cómo hablan.
- Que los alumnos descubran las reglas básicas del habla exploratoria.
- Que los alumnos tomen turnos para hablar.
- Motivar a los niños para que pidan y den razones que apoyen sus opiniones y sugerencias.
- Decidir en grupo una lista de las reglas básicas necesarias para hablar.

### Materiales

- Carta de Ístari con las metas y la descripción de las actividades de la sesión
- Mapa 1
- Mapa 2
- Papel y lápices
- Pasaporte
- Hoja de información para el facilitador

### Actividades con todo el grupo

Se da la bienvenida a los niños al proyecto CACSC, presentando la metáfora mágica de Dorquidim con la carta que envía Ístaria a los niños de la escuela primaria. Se les explica que se encuentran en Ost-Belgroth y que consiste de dos partes: Grandes Peñascos y Laberinto Subterráneo. En ese momento se encuentran en los Peñascos, dónde el desafío es aprender a trabajar en equipo en grupos colaborativos. Finalmente, Ístari les asignará una misión enviada por carta en cada sesión.

### Trabajo en equipos

#### Actividad 1:

Se les entrega la carta con la primera misión. Es importante cerciorarse de que hayan comprendido la lectura. Una vez concluido el relato se les enseña a los grupos el Mapa 1 y se les induce a que discutan como llegar a la cueva hablando todos al mismo tiempo durante 5 minutos. El

objetivo de esta actividad es concientizarlos de la importancia de tomar turnos. Puede ser de utilidad plantear las siguientes preguntas para ser discutidas en cada grupo de habla:

¿Entendieron lo que dijeron sus compañeros?

¿Pudieron comunicarse?

¿Cómo lo harían mejor?

Se indica a los niños que vuelvan a discutir la misma situación, pero en esta ocasión se les induce a que tomen turnos, den opiniones y escuchen las de los otros. De nuevo se les pide que reflexionen sobre las preguntas anteriormente planteadas además de las siguientes:

¿Qué diferencias ven entre las dos situaciones?

¿Por qué?

La discusión debe guiarse a que los niños propongan las tres primeras reglas básicas (ver Hoja de información para el facilitador).

### Actividad 2:

Se les muestra el Mapa 2 y se les pide que discutan qué camino y qué herramientas serían las más apropiadas para llegar a la cueva. Se procura que cada niño opine libremente y que pida y dé razones que apoyen sus sugerencias. Se les exhorta a que lleguen a un consenso para tomar una decisión grupal. A partir de esto, debe guiarse a los grupos a plantear las últimas tres reglas básicas. Finalmente cada grupo debe escribir una carta a los alebrijes en donde compartan todos los consejos (reglas básicas). Es importante recordar a los niños que no deben escribir la respuesta concreta al problema.

### **Actividades con todo el grupo**

Se abre una discusión para todo el grupo con la finalidad de escribir en una cartulina las reglas básicas del habla exploratoria. Se revisan las metas de la sesión para ver si se cumplieron.

### **Actividades de cierre**

- Se pide a cada alumno elaborar una nota en el Pasaporte sobre lo aprendido en la sesión.
- Después, todos los niños deben recoger los materiales y colocarlos en su lugar antes de retirarse.

# Hoja de información del facilitador

Es vital para el éxito de las sesiones de este módulo, que cada grupo se ponga de acuerdo sobre las reglas básicas para hablar que asumirán, las cuales los motivarán a emplear el “Habla exploratoria” eficaz y razonadamente. Es necesario que las reglas para hablar representen los siguientes principios:

1. Toda información relevante se compartirá en el equipo.
2. Las aseveraciones y opiniones deben apoyarse en razones.
3. Las sugerencias y opiniones pueden ser confrontadas y discutidas.
4. Se considerarán opciones alternativas antes de tomar cualquier decisión.
5. Cada quién, dentro del equipo, debe ser animado a hablar por los otros miembros.
6. El equipo debe tratar de lograr acuerdos.
7. El grupo asumirá colectivamente la responsabilidad por las decisiones tomadas y por las acciones que se lleven a cabo a partir de esas decisiones.

Estos puntos necesitan convertirse en un sencillo y claro listado de reglas que los alumnos puedan apreciar y seguir. Los principios mencionados arriba tendrán que distinguirse de otras reglas del habla en clase que los alumnos han aprendido anteriormente, o al menos han oído, tales como “No interrumpir a un adulto”, “No usar malas palabras” y “No hablar en las asambleas”. Aunque son útiles, tales reglas no son relevantes para apoyar educativamente la habilidad de los alumnos para llevar a cabo una discusión eficaz, la cual se enfoca sobre la argumentación razonada y la información compartida.

Es importante que cada grupo sienta el conjunto de Reglas Básicas como su propiedad y su compromiso. El facilitador necesitará hacer ver a los alumnos las reglas básicas para la discusión en clase como formas eficaces de hablar.

# Carta

*Queridos aventureros:*

*Para ayudarme a salvar a Dórquidim, les iré comunicando poco a poco una serie de misiones. Lo primero que deben saber es que La Nada se vuelve débil cuando trabajamos en equipo.*

*La primer misión es ayudar a los alebrijes. Ellos necesitan atravesar los Grandes Peñascos para llegar a la cueva que los conduce a Ost-Belegroth. Deben hacerlo muy rápido, porque los fuertes vientos de esta región pueden provocar derrumbes y tapar la entrada de la cueva. Existen tres caminos que pueden elegir. Como son muy inquietos, hablan al mismo tiempo y no se escuchan, ellos no pueden ponerse de acuerdo.*

*Necesito que me digan cuál es el mejor camino y qué herramientas son necesarias y por qué piensan eso. Fijense muy bien en cómo le hacen para encontrar la solución, porque luego tendrán que escribir a los alebrijes una carta en la que les aconsejen como deben colaborar para salir de este embrollo. No quiero que les den la respuesta o el camino más adecuado, sino que les digan cómo deben comunicarse para tomar decisiones juntos y trabajar en equipo.*

*Ístari, Hechicero Supremo de la Quinta Dimensión*

*PD: Si les es necesario, les envío dos mapas de los Grandes Peñascos.*

# LABERINTO

## Habilidades Psicolingüísticas Básicas

### *Supresión*

#### MISIÓN

Istari está muy interesado en conocer los textos que están en su biblioteca, pero hay un inconveniente, a los alebrijes les gustaría destruir todos los libros. ¿Le podrían escribir a Istari, en poquitas palabras, de lo que tratan los textos que leyeron y así evitar que los alebrijes le roben la información?

#### METAS

- ❖ Que los niños experimenten la importancia de sintetizar un texto para comprender y aprender la información contenida en un texto.
- ❖ Supresión de material trivial o conocido.

#### MATERIALES

- 3 párrafos de textos para modelar. Texto 1 (Pez), Texto 2 ( Campesinos), Texto 3 (Dilatación).
- 4 párrafos para ejercitar: Texto 1 (amigos y aliados), Texto 2 (aves), Texto 3 (animales salvajes), Texto 4 (herramientas) (ver anexo).

#### ACTIVIDADES

- 1.- El facilitador plantea a los niños una misión.
- 2.-Después de presentarles la misión, el facilitador les plantea la interrogante de cómo podrían escribir en pocas palabras? ¿Qué se podría hacer?, guía la reflexión hacia suprimir lo que ya se sabe, modelando con un ejemplo de forma oral como: La leche es blanca, la nieve fría, me pongo los zapatos en los pies, etc.



## Supresión

### ANEXO

#### Textos para modelar (en acetato)

- Texto 1 (Pez)

Es muy difícil decir si un pez está despierto o dormido. Los peces no se acuestan. Los peces tampoco tienen párpados. Sus ojos siempre están abiertos. Por ejemplo el pez dorado siempre tiene los ojos abiertos y parece que está despierto aunque este dormido.

- Texto 2 (Campesinos)

Los campesinos saben que las semillas necesitan tierra, agua y sol para crecer: Cuando las semillas no tienen agua y sol se secan y no pueden germinar. Por eso es muy importante que a las semillas no les falte ninguna de estas tres cosas.

- Texto 3 (Dilatación)

Cuando un cuerpo se calienta, se dilata es decir aumenta de volumen. Por eso, los rieles de las vías de los tranvías o del ferrocarril están un poco separados unos de otros, pues cuando se calientan ocupan un espacio mayor que cuando están fríos.

Cuando un cuerpo se enfría se contrae, es decir, disminuye su volumen. Por eso, una esfera metálica cuando está fría pasa por un aro por el que no cabe cuando está caliente.



3.- Trabajar tres ejemplos modelando lo que hacemos. Textos para modelar supresión.

- Texto 1 (Pez)
- Texto 2 (Campesinos)
- Texto 3 (Dilatación)

4. - A través de aprendizaje cooperativo se suprime material trivial en 4 párrafos. Subrayar la idea principal de cada párrafo, para no tener que platicarle todo el texto a Istari. Textos para ejercitar:

- Texto 1 (amigos y aliados)
- Texto 2 (aves)
- Texto 3 (animales salvajes)
- Texto 4 (herramientas)

5. - Verificar la precisión y claridad de la idea principal, para esto se les entregaran un sobre con la idea principal correcta en un rompecabezas (referente y lo que se dice de él), resaltando la importancia de que la idea principal tenga estos dos componentes.

6. - El facilitador da retroalimentación en equipos.

7.- El facilitador concluye la sesión invitando a los niños a reflexionar con preguntas como:

- ¿Qué vimos este día?
- ¿Cómo lo resolvieron?
- ¿Para qué les sirve?

8.- Escribirle a Istari lo que aprendieron en esta sesión.

**DESPEDIDA**

Estimados Maestros:

Esperamos que este *Manual para Maestros de Primaria del "Programa Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)"* haya sido una fuente de dudas, inquietudes y comentarios, los cuales esperamos recibir ya sea de manera personal (durante las sesiones programadas con sus grupos a lo largo del ciclo escolar), vía telefónica o por correo electrónico.

**LCC (Facultad de Psicología, UNAM):**

**Tel. (55) 56 22 23 19 ext. 41224**

**e-mail: [silviar@servidor.unam.mx](mailto:silviar@servidor.unam.mx) (Dra. Sylvia Rojas-Drummond)**

**[silviaroj@yahoo.com](mailto:silviaroj@yahoo.com)**

**(Silvia Rojas Avila)**

## COMENTARIOS FINALES

Al término de la propuesta contenida dentro de este trabajo de tesis se cuenta con un documento que pretende ser un apoyo importante en la capacitación que tengan los maestros de primaria y otros profesionales de la educación que estén insertos en el Programa CACSC.

Cabe mencionar que este documento se inserta dentro de uno de los objetivos del CACSC, que es el de volver sustentable el Programa, de modo que la meta última de este material es la de coadyuvar a su apropiación por parte de la comunidad.

El sistema de trabajo del CACSC gira en torno a la creación de comunidades configuradas como entidades cooperativas, cohesivas y auto reflexivas que están integradas por alumnos, maestros, investigadores y miembros de la comunidad local. Por lo anterior el Programa ha venido planeando una serie de estrategias y recursos didácticos para involucrar activamente a cada grupo participante. El “Manual para Maestros de Primaria del Programa Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)” se inserta en la propuesta de *Formación Docente*, la cual se ha ejecutado, refinado y ampliado en los diferentes ciclos escolares durante los que se ha corrido la innovación educativa.

Colaboradores del LCC han realizado investigaciones y producido materiales que involucran de manera directa la figura del docente. Por mencionar algunos, Sierra (2001) comenta la relevancia de los maestros en el proceso de aprendizaje de sus alumnos; su papel como mediadores de los contenidos de aprendizaje, como guías expertos en el proceso de adquisición de habilidades de los novatos. Complementando, Flores y Pérez (2002) mencionan la importancia de:

- promover una colaboración estrecha con los maestros;
- proporcionar una formación teórica que de sustento y coherencia a los aspectos técnicos concernientes a las estrategias utilizadas en el Programa;
- desarrollar actividades y materiales didácticos adicionales que involucren la participación y las opiniones de los maestros, creando así los vínculos

necesarios que contribuyan a la transferencia de las habilidades que se ponen en práctica en el escenario.

Retomando estas aportaciones, el Manual para Maestros de Primaria del "Programa Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)" fue elaborado pensando proporcionar a los docentes participantes en esta innovación educativa una herramienta didáctica a través de la cual pudieran sustentar sus intervenciones dentro de un marco de referencia en cuanto a los aspectos teóricos y metodológicos concernientes a la ejecución de las actividades sugeridas.

Al hablar de apoyos didácticos para docentes, debe partirse de que el material contenido debe abordar aspectos funcionales para el maestro, puesto que siendo adultos, su forma de aprendizaje está basada en intereses y necesidades concernientes a cambios suscitados dentro de su ambiente vital, en este caso, su campo laboral.

Por esta razón, en el Manual se les proporcionan a los maestros estrategias de intervención cuya utilidad se extiende fuera del ámbito específico en el que se desarrolla el CACSC, de esta forma se espera que los docentes pongan en práctica o refinen dichas habilidades en sus salones de clase, que observen y que determinen con base en su propia experiencia si el uso de estas técnicas provee de un ambiente de aprendizaje más enriquecedor para sus alumnos.

Puesto que otra característica distintiva de los adultos es que cuentan con capacidad de autodirección durante su proceso de adquisición de conocimientos, el lineamiento que se siguió durante la elaboración de los textos, imágenes y actividades del Manual, fue que todos los elementos incluidos en el documento fueran lo suficientemente explícitos y comprensibles para que éste se convirtiera en una fuente de consulta autónoma. Sin embargo, hay que resaltar que este material por sí mismo no asegura la apropiación de los conocimientos y de las habilidades necesarios para capacitar a los maestros. Así pues, para que la utilización del Manual sea realmente efectiva, será necesario que los facilitadores provenientes de la UNAM (investigadores, estudiantes, etc.) realicen un seguimiento del modo en que los maestros estén asimilando la información contenida en dicha herramienta.

De este modo, el que los facilitadores de la UNAM y los facilitadores de la escuela primaria (maestros), estén en constante comunicación y retroalimentación sobre todos aquellos aspectos concernientes al Programa CACSC que consideren discutibles, es lo que dará pie a un uso contextualizado del Manual y a la inclusión de aquellos aspectos que pudieran nutrirlo dentro de su práctica cotidiana.

Al considerar al Manual como uno de los apoyos didácticos para los docentes con respecto a la creación de una comunidad de aprendizaje y a la incorporación de las estrategias de intervención en el escenario y en sus aulas, cabe mencionar que otros aspectos importantes considerados para el logro de estos objetivos, serían el monitoreo y la asesoría que se les proporcionen a los nuevos facilitadores (maestros de la escuela) por parte de los facilitadores de la UNAM.

Como última reflexión, puede decirse que el Manual intenta contribuir al fortalecimiento del Programa brindando un servicio con mayor calidad, de manera que se generen posibilidades para ampliar la cobertura del servicio generando así, el beneficio de una mejor educación a mayor número de niños en edad escolar y de un complemento que enriquezca tanto la formación como la práctica docente de los maestros de primaria en sus aulas.

## REFERENCIAS

- Burón, O. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. España: Mensajero.
- Coll, C. (2001) "Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación" en Marchesi, A., *Desarrollo Psicológico y Educación*, Vol. 2, España: Alianza.
- Craig, G. (1988) *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall (4ª edición).
- Flores, M. y Pérez, V. (2002) *Creación de un Programa de Habilidades de Razonamiento Conjunto para Escenarios Educativos Innovadores*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fullan, M. (1997) *El cambio educativo*. México: Trillas.
- García, J. (1997) *Evaluación de la Formación: Marcos de Referencia*, Argentina: Ediciones Mensajero.
- Gómez, L. (1999) Promoción de habilidades estratégicas para la comprensión de textos con un enfoque socio-instruccional. Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, G. (1996) *Paradigmas en psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Hohmann, M. (1997) *Niños pequeños en acción. Manual para educadoras*. México: Trillas.
- Kaplan (1995) *Beyond behavior modification: a cognitive-behavioral approach*.
- Klein, S.B. (1995) *Aprendizaje: principios y aplicaciones*. México: Mc-Graw-Hill (2ª edición).

Mandús, A. (1990) *Educación de adultos: cuestiones de planificación y didáctica*. España: F.C.E.

McIntyre, E. y Pressley, M. (1996) *Balanced Instruction: Strategies and skills in Whole Language*.

Mercer, N. (1996) *La construcción guiada del conocimiento*. España: Paidós.

Mercer, N., Dawes, L., y Wegerif, R. (2000) *Thinking Together*, Inglaterra: Questions Publishing Co.

Peon, M. (1992) *Efectos de la Inducción de Estrategias Generales y Específicas de Uso de Lenguaje en la Comprensión y el Aprendizaje de Niños de primaria*, Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pozo, J. (1993) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje. La teoría del aprendizaje de Vigotsky*. Madrid: Morata (3ª edición).

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Edit: Paidós.

Rojas-Drummond, S. (2000). "Guided Participation, Discourse and Construction of Knowledge in Mexican Classrooms", *Social Interaction in Learning and Instruction*, Elsevier Science, Ltd, UK.

Rojas-Drummond, S., Peña, L., Peon, M., Rizo, M. y Alatorre, J. (1992) "Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar". *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1.1.

Rojas-Drummond, S. y Gómez., L. (1995) "Uso funcional del discurso: Teoría, investigación y aplicaciones educativas". *Lectura y lenguaje: implicaciones en la enseñanza universitaria*. México: UNAM.

Rojas-Drummond y Cols. (1998) *Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento: Propuesta Escolarizada basada en el Proyecto Educativo "La Quinta Dimensión"*. México: documento de trabajo.

Rojas-Drummond y Cols. (1999) "Creando Comunidades de Aprendizaje en escuelas primarias en México: Una perspectiva sociocultural". *EDUCAR*, Vol. 9, abril-junio. Guadalajara, México: Secretaría de Educación Pública.

Rojas-Drummond, S. y Peon, M (2002) *Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento: Métodos de Evaluación*. (texto inédito).

Sastrías, M. (1995) *Caminos a la lectura*. México: Pax.

Secretaría de Educación Pública (1993) *Plan y Programas de Estudio*. México: SEP.

Sierra, C. (2001) *La Integración de los Docentes a una Comunidad de Aprendizaje: Experiencias con el Programa "Pensando Juntos"*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Thorpe, M., Edwards, R. y Hanson, A. (1993) *Culture and Processes of Adult Learning*. London: Routledge.

Tolschisky, L. (1992) "Calidad Narrativa y Contexto Escolar". *Infancia y Aprendizaje*. Núm. 58.

Venegas, M., Muñoz, y M., Bernal, (1996) *Juega la Palabra: Poesía, Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula*, Volumen 7, Colombia: CERLALC.

Ynclán, G. (1997) *Una historia sin fin. Crear y recrear texto*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.