



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

*ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE UTILIZANDO COMO REFERENTE*

*LA ENSEÑANZA DIALÓGICA*

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A N:**

**FLORES LÓPEZ LESLIE GISELLE**

**OLIVARES HERNÁNDEZ CLAUDIA**

DIRECTORA: DRA. SYLVIA ROJAS-DRUMMOND

REVISOR: DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS



MEXICO, D.F.

2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



Dedicada a mi madre y ejemplo de vida J. Ma. Magdalena López de Flores

## Agradecimientos Especiales

A Sylvia Rojas por darnos la oportunidad de trabajar con ella, impulsar siempre nuestro trabajo y apoyarnos en todo momento para su logro.

Al staff del LCC por brindarnos diferentes perspectivas de trabajo, de vida y experiencias de personas valiosas y brillantes.

A nuestro revisor Gerardo Hernández por enseñarnos una visión diferente y alentar nuestras inquietudes.

A Omar Torreblanca por su paciencia y disponibilidad para ayudarnos a lograr nuestro trabajo.

A nuestros sinodales Elisa Saad, Marco Antonio Rigo por sus revisiones y comentarios pertinentes a nuestra tesis.

A la UNAM por hacernos sentir orgullosas de quienes somos, de dónde pertenecemos y darnos la oportunidad de desarrollarnos humana y profesionalmente.

Agradecemos a los proyectos “Desarrollo de habilidades de comunicación oral, escritura colaborativa y uso de las TIC en educandos de primaria en diversos contextos de aprendizaje situado” [DGAPA-PAPIIT IN301110 ] e “Interacción, discurso y tecnologías de la información (TIC’s) como mediadores del proceso enseñanza aprendizaje en el contexto de una innovación educativa” [DGAPA-PAPIIT IN303807] por su apoyo en la realización de nuestra tesis.

## Agradecimientos

A mi papá por sus enseñanzas, cariño e impulso para lograr este y todos mis proyectos.

A mis hermanos, Marcos y Michel, por ser mi inspiración.

A Alain por tu amor, por acompañarme incondicionalmente y por la fuerza que me das para lograr todos mis objetivos. Te amo

Al Ballet por brindarme un lugar dónde expresarme, apoyarme, crecer, realizar mis sueños y conocer a las personas más importantes de mi vida.

A mis amigas por brindarme un poquito de cada una y hacerme quién soy, por apoyarme y acompañarme, cada una a su manera, en los diferentes momentos de éste proyecto y de mi vida.

A todo Tzikbal por hacerme creer en mi e impulsarme a realizar lo que quiero y deseo.

Y... A Claudia por decidir realizar este camino conmigo. Gracias a nuestro trabajo duro, dedicación y conocimientos ¡lo logramos! Fue todo un honor y placer trabajar contigo.



## Agradecimientos

A las personas más importantes en mi vida:

Mis padres que han estado conmigo en todo momento, que me han alentado para seguir adelante y no conformarme.

A mis hermanas:

Quienes han sido un ejemplo a seguir, con quienes he compartido consejos, consuelo y sobre todo felicidad.

A la persona que me acompañó en estos últimos años, quien compartió mi esfuerzo, y siguió conmigo a pesar de las dificultades que pasamos.

Te quiero Marcos.

Claudia



## INDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
1. Marco Teórico .....	5
1.1. Práctica Docente.....	6
1.1.1. Antecedentes de la educación en México.....	6
1.1.2. El pensamiento docente y sus teorías implícitas .....	9
1.2. Teoría Sociocultural.....	14
1.2.1. Herramientas mediadores de la acción.....	15
1.2.2. El lenguaje como herramienta.....	16
1.2.3. Interacción y discurso.....	17
1.3. Enseñanza Dialógica y Reflexión Docente:	
Estrategias socioculturales para el docente.....	24
1.3.1. Enseñanza dialógica.....	24
1.3.2. Reflexión en el docente como profesional.....	34
2. Método.....	40
2.1. Justificación.....	41
2.2. Objetivo general.....	41
2.3. Objetivos específicos.....	41
2.4. Participantes.....	41
2.5. Escenario.....	42
2.6. Instrumentos.....	42
2.7. Tipo de estudio.....	43
2.8. Procedimiento.....	43
2.8.1. Primera Fase: Recolección de datos.....	43
2.8.2. Segunda Fase: Sistema de Categorías.....	46
2.8.3. Tercera Fase: Análisis de datos.....	49
3. Resultados.....	54
3.1. Práctica docente y enseñanza dialógica.....	55
3.1.1. Profesora R: Primera sesión de Español.....	57

3.1.2. Profesora R: Segunda sesión de Español.....	66
3.1.3. Profesora R: Primera sesión de Ciencias Naturales.....	75
3.1.4. Profesora R: Segunda sesión de Ciencias Naturales.....	85
3.1.5. Profesora M: Primera sesión de Español.....	91
3.1.6. Profesora M: Segunda sesión de Español.....	101
3.1.7. Profesora M: Primera sesión de Ciencias Naturales.....	108
3.1.8. Profesora M: Segunda sesión de Ciencias Naturales.....	120
3.2. Pensamiento Docente.....	128
3.2.1. Pensamiento de los docentes sobre aspectos de su práctica.....	128
3.2.1.1. Profesora R.....	129
3.2.1.2. Profesora M.....	138
3.2.2. Reflexión sobre la práctica docente.....	145
3.2.2.1. Profesora R.....	145
3.2.2.2. Profesora M.....	146
4. Discusión y Conclusión.....	148
4.1. Discusión.....	149
4.2. Conclusión.....	153
5. Referencias.....	156
6. Anexo 1.....	161
7. Anexo 2.....	163

## RESUMEN

El presente trabajo, tomó como base teórica fundamentalmente el trabajo del investigador Robín Alexander quien propone la “Enseñanza Dialógica”, con la cual destaca el papel del habla como herramienta para comprometer, estimular y extender el pensamiento de los niños, en beneficio de su aprendizaje y comprensión. Dado que el profesor es uno de los participantes esenciales dentro del contexto escolar, la propuesta de Donald Schön sobre el profesional reflexivo nos ofrece una alternativa de cómo los profesores se pueden involucrar reflexivamente en los diferentes procesos educativos. Ante un docente reflexivo la introducción de una alternativa educativa, como lo puede ser la enseñanza dialógica, a su práctica puede ser más significativo si el docente encuentra en ella las respuestas a las interrogantes surgidas de su reflexión. A su vez estas respuestas deben estar encaminadas a la acción, para poder obtener un verdadero cambio sobre la docencia.

Esta investigación pretendió dar cuenta de la relación entre la práctica y el pensamiento docente a través de un estudio cualitativo descriptivo con dos estudios de caso de dos profesoras de 5º grado de primaria, tomando como base teórica la Enseñanza Dialógica. Además de conocer la relevancia de la *Reflexión sobre la Práctica* docente en el pensamiento de las profesoras. Para cumplir con estos objetivos se realizaron dos entrevistas semiestructuradas, y se videograbaron cuatro sesiones de cada profesora que se analizaron a partir del “Sistema de Categorías de Enseñanza Dialógica”, creado a partir de la investigación teórica sobre Enseñanza Dialógica, con la ayuda del Software QSR Nvivo versión 8.0.340.0 SP4. Finalmente se encontró que dentro de la práctica de las dos profesoras existen varios aspectos relacionados con la Enseñanza Dialógica como prácticas emergentes, dado que ellas se muestran dispuestas a abrir el diálogo dentro de sus aulas, pero aún no cuentan con las herramientas necesarias, lo cual se hace evidente tanto en su práctica como en su discurso.

Palabras clave: Enseñanza Dialógica, teoría sociocultural, educación, reflexión docente, diálogo.

## INTRODUCCIÓN

Para los seres humanos, la educación siempre ha sido importante, se ha tomado como parte fundamental de la sociedad para lograr una funcionalidad dentro de ella. Gran parte de la educación, por lo tanto, ha sido institucionalizada, se han generado escuelas en todo el mundo en donde participan directamente directores, profesores y alumnos. De acuerdo con Gurría (2009) Secretario General de la OCDE la importancia de la enseñanza es tal que de ella depende la calidad de nuestro futuro. Nuestras economías, nuestros marcos legales, y en general el funcionamiento de nuestros países se inicia en el salón de clases.

Sin embargo la educación en nuestro país aun enfrenta retos que involucran a todo el aparato educativo. Revisando los resultados de la prueba Excale 2007 de 6° de primaria el 13.8 por ciento tuvo un nivel de logro educativo insuficiente en la materia de español, y un 14.7 por ciento en la de matemáticas (INEE, 2007), Esto quiere decir que la población dentro de estos porcentajes tiene una carencia importante en el dominio de los conocimientos y habilidades curriculares, que implican una limitación para avanzar de manera satisfactoria en la materia. Esta situación se presenta de diferente manera según el tipo de escuela, ya que el 20.5 por ciento de los alumnos de escuelas públicas rurales presentan este nivel de logro en la materia de español, en comparación al 10.6 por ciento en las escuelas públicas urbanas y el 1.6 por ciento de las escuelas privadas. Lo mismo sucede con Matemáticas, donde el 19.9 por ciento de la población en escuelas públicas rurales tiene este nivel de logro, el 12.5 por ciento en las escuelas públicas urbanas y el 2.4 por ciento en las escuelas privadas (Robles, 2009).

De acuerdo con Gurría (2009) el desarrollo profesional del profesorado representa un factor clave para mejorar la educación. Es necesario orientar este desarrollo hacia las necesidades individuales de los maestros. Según el TALIS (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) la mayoría de los profesores pierde al menos un 30 por ciento del tiempo de clase a causa de la conducta perturbadora de los estudiantes o a las tareas administrativas, y en algunos casos este porcentaje se eleva hasta el 50

por ciento (OCDE, 2009). En tales casos el profesor se encuentra con la necesidad de adquirir habilidades que le permitan enfrentar las diferentes actividades que se requieren dentro de su contexto laboral.

El desarrollo del docente debe ser continuo y centrado en sus necesidades, aunque, durante su vida profesional la mayoría de los profesores asiste a conferencias o seminarios de una sola sesión, son relativamente menos los que participan en programas de certificación y en investigación individual o en equipo (Gurría, 2009). A si mismo a pesar de que la mayoría de los profesores que participaron en el TALIS han recibido algún tipo de desarrollo profesional, en el caso de México más del 80 por ciento informó no haber recibido bastante desarrollo profesional (OCDE, 2009).

Esta información nos introduce a la necesidad de tomar en cuenta al docente como un participante activo dentro de la enseñanza, ya que es él quien ejecuta el currículum y a través del cual se puede hacer cambios al mismo. También resulta importante considerar el pensamiento, las creencias y los valores de los docentes, dado que son fundamentales en la toma de decisiones y para las mejoras dentro de la práctica (Monroy, 2000). Para que los docentes realmente internalicen las teorías pedagógicas y las innovaciones expuestas en el currículum, es necesario que éstas se aprendan en el contexto de su clase y estén relacionadas directamente con la labor docente. Si estas teorías se focalizan en un análisis crítico y reflexivo de la propia práctica docente, es más probable que el docente logre cambiar cognitivamente y renueve sus estrategias (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Existen diversas teorías en las cuales el docente puede apoyarse para desarrollar su práctica, una de las más innovadoras es la teoría sociocultural. Un aspecto importante dentro de esta teoría es el uso del lenguaje y las interacciones que se llevan a cabo dentro del aula. Diversos autores, han retomado esto para proponer nuevas alternativas educativas que involucren activamente tanto a profesores como alumnos. Entre estas propuestas Robin Alexander (2004) ha dado ha conocer la *Enseñanza Dialógica* como un modelo innovador de enseñanza, basado en el la calidad del diálogo dentro de las interacciones.

Dentro de un contexto sociocultural, esta investigación pretende indagar sobre el pensamiento del profesor acerca de su práctica, además de realizar una comparación de esta práctica docente con los aspectos de la *Enseñanza Dialógica*, con la finalidad de realizar una propuesta de reflexión sobre la acción que dé paso a la transformación de la enseñanza.

Para lograr lo anterior se realizará un estudio cualitativo, a través de dos estudios de caso de dos profesoras de una escuela pública del Distrito Federal, a través del análisis de sus videograbaciones. Se toma como referencia teórica la perspectiva sociocultural del proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente la *Enseñanza Dialógica* y el modelo del profesional reflexivo.

El presente trabajo está dividido en cuatro capítulos. El primer capítulo contiene el sustento teórico del trabajo, que abarca los antecedentes de la educación en México, el pensamiento docente, la teoría sociocultural, la *Enseñanza Dialógica* y la *Reflexión sobre la Práctica*. En el segundo capítulo se describe la metodología con la que se llevó a cabo la investigación. El tercer capítulo detalla los resultados obtenidos a través del análisis de los datos recabados. El cuarto capítulo contiene la discusión generada a partir de la revisión de los resultados en conjunto con el marco teórico, y algunas conclusiones, incluyendo una propuesta pedagógica como herramienta para los docentes, en la que se tome en cuenta tanto la *Enseñanza Dialógica* como la reflexión docente.

# ***CAPITULO I: MARCO TEÓRICO***



# 1. MARCO TEORÍCO

## 1.1. PRÁCTICA DOCENTE

### 1.1.1. Antecedentes de la educación en México

La educación en los dos últimos siglos se ha considerado como uno de los ejes de la sociedad mexicana. José Vasconcelos, José Manuel Puig, Moisés Sáenz, entre otros pensadores, coinciden en que la escuela es la solución a muchos problemas del país (Espinosa, 2002).

Debido a la importancia que se le da a la educación, se han realizado diferentes acciones con el fin de mejorar el sistema educativo mexicano. Un hecho importante dentro de estas acciones, es la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 (Espinosa, 2002, Hurtado 2002, Olivera, 2002), significando un parteaguas en la historia de la educación en México, ya que, a partir de este momento corresponde a la SEP la dirección del sistema educativo.

En la necesidad de entender algunos aspectos del sistema educativo que nos permitan contextualizar el trabajo de los profesores, se dará un breve vistazo a los últimos proyectos educativos en la historia de México y cómo estos han impactado el desarrollo profesional de los docentes.

- ***Programa "Primaria para Todos los Niños"***

El licenciado Fernando Solana, secretario de educación pública (1977-1982), inició en 1978 el Programa "Primaria para Todos los Niños", el cual pretendía diseñar alternativas de atención, para lograr generalizar el acceso al nivel educativo básico (Espinosa, 2002). Las principales metas que se pretendían cumplir con el Programa de Primaria para Todos los Niños eran: lograr que toda la población recibiera la educación básica, que el sistema educativo fuera eficiente y de calidad, así como vincular la educación con el sistema productivo del país y mejorar la atmósfera cultural (Olivera, 2002). Con esto "se logró una cobertura de 98% de los niños de seis años en primer grado" (Schmelkes, p.180) de primaria, resolviendo el problema del acceso a la educación, permitiendo girar la atención hacia la calidad de la misma (Espinosa, 2002).

Una necesidad creada por este proyecto fue el abastecimiento de profesores para las nuevas escuelas y como solución se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual ofrecía una licenciatura en educación básica, que se fragmentó posteriormente en tres, dando lugar a las licenciaturas de preescolar, primaria y secundaria (Olivera, 2002).

- ***Revolución educativa y descentralización frustrada***

Durante el periodo en que Jesús Reyes Heróles fue secretario de educación (1982–1985), se vivió una crisis económica en el país que repercutió en el presupuesto del sistema educativo. Para remediar la situación propuso una “Revolución educativa”, mediante la cual comenzaría una

Desconcentración en la administración del sistema básico, los programas para la formación y superación profesional del magisterio, así como para el aumento de la eficiencia y la calidad de los servicios escolares y de su vinculación con el sector productivo (Padua, 1998 p. 91).

Pero se vio truncada por el otorgamiento de casi toda la responsabilidad ejecutiva de la SEP, al Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del S.N.T.E. (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), provocando la centralización del sistema educativo, (Olivera, 2002). Estos acontecimientos significaron para la educación básica un gran retroceso (Espinosa 2002).

En la misma medida, la educación normal se vio afectada con las modificaciones a su plan de estudios. El Plan de Estudios 1980-1984 ya no cumplía la función principal de las escuelas Normales, sobre todo por la mayor carga de asignaturas y el excesivo énfasis a las disciplinas teóricas y especulativas. Además, las materias pedagógicas dejaron de ocupar un lugar predominante (Hurtado, 2002).

- ***Programa para la Modernización Educativa***

Durante la estancia de Manuel Bartlett en la Secretaría de Educación, se pone en práctica el Programa para la Modernización de la Educación (1988-2006) (Espinosa, 2002; Olivera, 2002). Para lograr la modernización, se pretendía ligar la educación con

el desarrollo profesional, descentralizarla con el fin de que la comunidad se integrara al proceso educativo, enfrentar el rezago y tener una planeación de la inversión educativa (Olivera, 2002).

Desafortunadamente, no se lograban estos objetivos en las escuelas normales, ya que la matrícula descendió de 72 mil 100 alumnos a 26 mil 500 entre los ciclos 1984-1985 y 1990-1991. Una de las razones de esta baja pudo haber sido el aumento de la carrera a 7 años (Hurtado P, 2002).

Los cambios importantes durante este periodo fueron la realización de una reforma curricular a la educación primaria, y la obligatoriedad de la educación secundaria, pero en ésta última quedó pendiente una reestructuración curricular, al igual que en el caso de la educación media superior (Martínez, 2001).

### ***Reflexión Actual***

Ninguno de los proyectos anteriores se logró implementar plena y completamente, por lo tanto no se ha logrado un impacto a largo plazo en la educación y no ha podido ser objeto de una efectiva evaluación, que permita detectar sus logros, avances o desviaciones (Olivera, 2002). Algunos factores, como la visión particular de los secretarios de educación, los cambios de administración y la escasa participación de los profesores en la planificación del modelo educativo limitan la continuidad y por lo tanto el éxito de los objetivos planteados en los proyectos (Olivera, 2002).

Para Díaz e Inclán (2001), “gran parte de las reformas ‘pasan’ o cruzan el trabajo de los docentes” (p.31-32), es decir todas las modificaciones de contenidos, libros de texto, organización curricular, entre otros, impactan la labor del profesor. Debido a esto es fundamental la inclusión de los docentes dentro de los cambios educativos. Generalmente los lineamientos de las reformas educativas dejan a los directores y docentes sólo la tarea de apropiarse de ella y aplicarla, sin haber participado activamente en los procesos anteriores, provocando una modificación a su perspectiva profesional sobre su propio trabajo y asumiéndose como meros aplicadores (Díaz e Inclán, 2001).

Esto nos lleva a darnos cuenta de la importancia que tiene el profesor dentro de la educación. A través de la historia, su participación en los cambios educativos ha sido poca, pero a su vez estos cambios han ido formando teorías que prevalecen en el pensamiento de los docentes. Por lo tanto, para lograr un acercamiento de la inclusión del profesor en los procesos de toma de decisiones y para fines de este trabajo, es necesario profundizar en las teorías que formulan sobre su propia práctica docente.

### **1.1.2. El pensamiento docente y sus teorías implícitas**

Debido al interés por comprender las cualidades del proceso de enseñanza aprendizaje, se han originado diferentes líneas de investigación, algunas de las cuales se centran en indagar acerca de los procesos de pensamiento del profesor. Este pensamiento consiste en un marco de referencia que está constituido por teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores susceptibles de influir en la selección de criterios para evaluar a los estudiantes y para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Coll, y Miras, 1993 en Monroy, 2000). Las teorías y creencias forman parte del amplio rango de conocimientos con los que cuentan los docentes, que afectan sus decisiones y planificación (Clark y Peterson, 1990).

Los significados que posee el profesor sobre la enseñanza, producto de la adquisición de ellos durante su formación y de sus experiencias, en interacción con la práctica y sus condiciones, así como las nuevas ideas, son aspectos importantes de la práctica docente que los profesores no siempre tienen oportunidad de tratar ni discutir, por lo que permanecen implícitas (Marrero, J. 1993). Para Monroy, (2000) el estudio de las teorías que poseen los profesores, nos permiten conocer las concepciones que tiene el profesor sobre su función dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, la cual se ve influida por dichas concepciones.

Las teorías implícitas de los profesores están conformadas por teorías pedagógicas personales construidas sobre la base de conocimientos culturales y de experiencias personales, que se activan por demandas del sistema cognitivo. Estas experiencias se refieren a situaciones teóricas (conceptuales) o prácticas (metodológicas), afectivas

(clima de colaboración) o morales (valor de ciertos aprendizajes), personales o sociales (Marrero, 1993). De esta manera el conocimiento con el que cuentan los profesores es de tipo “experiencial” constituido por factores biográficos que reaccionan según el contexto y las demandas sociales y culturales que se presentan dentro del ámbito escolar” (Díaz Barriga, 1998 p. 6). Los hallazgos obtenidos por Monroy (2000) ilustran lo anterior, ya que dentro de su investigación “Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente” con profesores de educación media superior en la Ciudad de México, encontró que a pesar de que los cursos que recibían los profesores estaban encaminados a enriquecer las teorías pedagógicas, ellos consideraban que no lograban establecer un puente con su práctica. También encontró que los profesores pueden modificar sus relaciones con los alumnos a través de su práctica y experiencias de mejor manera que con la ayuda de los cursos de formación académica.

Para Marrero, (1993) las concepciones que posee el profesor sobre la educación y sobre las cuestiones relevantes al currículum, es decir, el valor que le da a los contenidos y a los procesos propuestos por éste, dirigen la interpretación y las decisiones que forman parte de la práctica del docente. Por ello la actividad del docente está influida, en gran medida, por su pensamiento (Wittrock, 1990 citado en Clark y Peterson, 1990). La investigación y estudio de las teorías implícitas de los profesores pretende explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza (Marrero, 1993). Además, pretende impactar sobre los procesos de la evaluación de los profesores (Coll, y Miras, 1993 en Monroy, 2000).

Según Marrero (1993):

Las teorías implícitas permiten a los profesores interpretar la realidad ya que son en buena medida los principales intérpretes del currículum, de las innovaciones, de los intercambios académicos, sirven de bases del conocimiento en el procesamiento de la información y constituyen un marco de valores de referencia y de programas de acción. (p. 271)

Es dentro de la práctica en donde se pueden observar cómo las acciones, derivadas del pensamiento de los profesores, producen efectos, y ya que la relación que existe

entre la conducta del profesor, la del alumno y el rendimiento de éste son totalmente recíprocas, estos efectos se pueden observar en los alumnos (Clark y Peterson, 1990). Por ejemplo, Marrero (1993), Borko (1981) y Bauch (1984) (en Marrero 1993), coinciden en que las creencias de los profesores están relacionadas con el papel que le otorgan a los alumnos en la planificación de las clases.

Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), proponen la existencia de cuatro teorías que rigen el pensamiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se verá reflejado en su práctica: La *Teoría Directa*, la *Teoría Interpretativa*, la *Teoría Constructiva* y la *Visión Postmoderna*. En primer lugar, la *Teoría Directa* se basa en los resultados que se producen en el aprendizaje y enfatiza el que los resultados son claramente identificables, ya que el aprendizaje es una copia de la realidad y este se logra a través de la repetición, la copia o la acumulación de conocimientos. En segundo lugar, en la *Teoría Interpretativa*, al igual que en la anterior se consideran importantes las condiciones en las que ocurre el aprendizaje, pero esto no es suficiente para explicarlo. Además se exalta el papel del aprendiz y sobre todo sus procesos mentales, también se resalta que el aprendizaje se genera de manera lineal, y para obtenerlo debe ser a través de la práctica.

Las últimas dos consideran al conocimiento como una construcción, más que un reflejo de la realidad. En el caso de la *Teoría Constructiva*, no sólo los conocimientos se construyen y reconstruyen, sino también los procesos de aprendizaje, tanto de los alumnos como de los profesores. También se considera importante tomar en cuenta que existen diferentes interpretaciones de los aprendizajes. En la *Visión Postmoderna*, la única diferencia con la *Teoría Constructiva* es que no considera la posibilidad de evaluar o jerarquizar el conocimiento, considerando todas las interpretaciones como válidas, siendo el sujeto la base del aprendizaje (Pozo, et. al. 2006)

De esta manera, las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza tendrán similitudes con una o más de las teorías propuestas por Pozo, et. al. (2006), lo que puede ayudar a entender el desarrollo del profesor dentro de su práctica.

Además de la relevancia que tiene el pensamiento docente dentro de las decisiones y acciones de los docentes dentro de la enseñanza (Marrero, 1993), también constituye una base sobre la cual se fundamenta el cambio y mejora de la práctica educativa (Monroy, 2000). En palabras de Clark y Peterson (1990): “El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza” (p.443). Por lo mismo, si se desea implementar cambios importantes dentro del plan de estudios, de la planeación de la enseñanza, de las estrategias de aprendizaje y de los sistemas de evaluación del conocimiento, no se pueden ignorar los sistemas de teorías, creencias y valores de los docentes (Monroy, 2000).

Para Monroy (2000) “las creencias docentes funcionan como un tamiz de las innovaciones educativas” (p.287). Esto concuerda con la investigación realizada por Olson (1981 citado en Clark y Peterson, 1990) sobre la inclusión del nuevo currículum de ciencias, llegando a la conclusión de que los docentes ajustaban el nuevo plan de estudios de acuerdo a sus teorías implícitas sobre la enseñanza. Por lo tanto, a través de la evaluación de la práctica docente se debe buscar flexibilizar las creencias para lograr potenciar dicha práctica (Monroy 2000).

De esta manera, resulta importante aumentar el grado de responsabilidad y participación que se le concede a los docentes en la toma de decisiones (Clark y Peterson, 1990), y sobre todo al momento de incluir una innovación educativa, ya que, si éstas contienen concepciones sobre la enseñanza contrarias a las teorías implícitas de los docentes, se dificultará el desarrollo de la misma. Sólo será posible establecer un medio adecuado para el desarrollo del currículum, reuniendo, confrontando y discutiendo las concepciones de enseñanza de las diversas teorías implícitas de los profesores (Marrero, J. 1993). Olson, Munby y Elliot (en Clark y Peterson, 1990) afirman que, “si se desea introducir un cambio importante en el plan de estudios, la organización o la enseñanza, el autor de la innovación sólo puede pasar por alto los sistemas de creencias de los profesores bajo su propia responsabilidad” (p. 527).

Para ilustrar la importancia del pensamiento docente en el desempeño del currículum, Gómez (2003) realizó una investigación con profesores de una universidad privada en

Guadalajara. Este trabajo reveló que el 81.25% de los profesores participantes actuaron de manera congruente con sus teorías implícitas, es decir, sus expresiones verbales sobre las concepciones que tenían sobre la enseñanza estaban íntimamente ligadas a las actividades que desarrollaban en el aula. Otro hallazgo de dicha investigación, es que sólo el 31.25% del total de la muestra analiza su práctica con una visión crítica. Estos profesores sienten que necesitan estrategias diferentes a las que ya emplean para facilitar el proceso de aprendizaje en los alumnos.

Duffy (en Clark y Peterson, 1990) ya daba cuenta de la relación que existe entre las teorías implícitas de los profesores y su conducta dentro del aula, y acentúa la importancia de otros factores que limitan su práctica, entre los cuales se encuentran los recursos con los que cuenta, el tiempo, el currículum, la capacidad de los alumnos, etc. Pero a pesar de estas limitaciones los docentes pueden desarrollar y ampliar sus teorías implícitas a partir de la reflexión que realizan durante la planificación, el desarrollo y el término de sus lecciones (Clark y Peterson, 1990).

En general, los trabajos realizados sobre el pensamiento del profesor dan cuenta que éste es un sujeto reflexivo, con pensamientos, decisiones, juicios y creencias que guían su conducta (Marcelo, 1987 en Gómez, 2003; y Clark y Yinger, 1979 en Monroy, 2000). Por lo tanto, el objetivo de los estudios sobre el pensamiento de los docentes debería centrarse en conocer los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional (Clark y Yinger, 1979 en Monroy, 2000). De acuerdo a esto, las investigaciones deberían concentrarse en enseñar a los docentes a “percibir; analizar y transformar sus percepciones del aula” (Clark y Peterson, 1990, p.502).

Las teorías implícitas guían la práctica docente, muchas veces sin que el mismo docente de cuenta de ellas, por ello es importante que los docentes reflexionen al respecto. Aunque esta reflexión se dificulta dado el carácter implícito de éstas, que al mismo tiempo las vuelve difíciles de cambiar, ya que, como se menciona anteriormente, se generan a partir de experiencias y aprendizajes significativos adquiridos a lo largo del tiempo (Pozo, 2006). Por esto se requiere un proceso que ayude a reflexionar de manera profunda y constante. Pero resulta igualmente valioso

que la práctica docente, permeada por las teorías implícitas, parta de un sustento teórico que le permita desarrollar herramientas que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje. Este sustento debe abarcar los diferentes aspectos que están involucrados en dicho proceso, como el contexto sociocultural en el que se desenvuelven profesores y alumnos, las características del aula, así como las interacciones que se llevan a cabo dentro de ella.

La propuesta que es retomada en este trabajo como sustento teórico es la *Teoría Sociocultural* y específicamente la *Enseñanza Dialógica*, las cuales han sido desarrolladas de manera amplia a través de diferentes investigaciones. En el siguiente apartado se expondrán los conceptos básicos de la teoría sociocultural con lo que se pretende dar una introducción a la importancia del lenguaje como herramienta esencial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

## **1.2. Teoría Sociocultural**

Actualmente la teoría sociocultural ha tomado una importancia relevante dentro de las concepciones de la educación, lo que ha provocado que existan cada vez mayores investigaciones y aportes que parten de ella (por ej. Coll, Mercer, Alexander, Edwards, Wegerif, Rogoff, Rojas, Wolfe, Fernández etc.), y que nos ayudan a comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo el presente trabajo se desarrolló bajo una perspectiva sociocultural, por ello, a continuación se trata de dar un panorama general sobre algunos conceptos de esta teoría.

La teoría sociocultural, expuesta en un inicio por Lev Vygotsky, define a la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje, como procesos formados por la cultura. Así mismo, expone que los procesos de aprendizaje no se construyen individualmente, sino que los conocimientos son compartidos y la comprensión se construye en conjunto (Fernández, 2009). Al respecto, Neil Mercer (2007) opina que la naturaleza del hombre es social y comunicativa, por lo que, “la esencia de la comprensión y el conocimiento humano es que se comparten” (Mercer, 1997, p. 78).

Según la perspectiva sociocultural, es a través del lenguaje que el ser humano puede negociar los significados de dichos conocimientos, lo cual permite que exista una comprensión conjunta, a lo que Vygotsky llamaba intersubjetividad (Rojas, 2000; Rogoff, 1993). Dentro de esta perspectiva, Vygotsky menciona que existe una internalización, la cual se refiere al proceso por el cual lo interpsicológico se vuelve intrapsicológico<sup>1</sup>, es decir “los sistemas de representación social (como el lenguaje) se convierten internamente en herramientas de mediación cognitiva” (Fernández, 2009, p. 17).

Diversos autores dedicados a la investigación en educación, han retomado las aportaciones de Vygotsky para generar nuevas contribuciones, que van desde la vida cotidiana hasta el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Dentro de estas contribuciones, se revisarán tres conceptos relevantes en la dinámica educativa: herramientas mediadoras de la acción, lenguaje como herramienta e interacción y discurso.

### **1.2.1. Herramientas mediadoras de la acción**

Para Vygotsky, la actividad humana está mediada por herramientas que permiten modificar el entorno para adaptarse a él (Fernández, 2009) y establecer relaciones intermentales entre personas de diferentes niveles de comprensión (Wegerif, 2007). En términos de Wertsch (citado en Wegerif, 2007) las herramientas pertenecen a una cultura preestablecida y han sido moldeadas a través de los usos culturales en la historia. Dentro de la vida social gradualmente las personas se apropian de estas herramientas (Baquero, 1999).

En la teoría sociocultural se ha puesto énfasis en la existencia de herramientas culturales, que, con su apropiación y dominio, funcionan como mediadoras de las interacciones sociales y la cognición; además, permiten el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, como el aprendizaje (Rojas, 2000 y Fernández, 2009). Para

---

<sup>1</sup> Para Vygotsky (1978, en Cole, 1985) “Cualquier función en el desarrollo cultural de los niños aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero a parece entre personas como una categoría inter-psicológica y después aparece en el niño como una categoría intra-psicológica” (p. 148).

autores como Wertsch (citado en Wegerif, 2007), utilizar los términos de apropiación y dominio de las herramientas, implica no sólo el “saber qué” sino “saber cómo” usar las herramientas culturales apropiadamente.

Es importante destacar que el concepto de herramienta cultural incluye tanto a los instrumentos físicos como al sistema de signos, siendo estos últimos herramientas psicológicas (Baquero, 1999). Así mismo, existe una gran variedad de herramientas mediadoras a disposición de cada individuo que deben interactuar para el logro de una meta. A esto Wertsch le llama “estuche de herramientas” el cual incluye, además del lenguaje, considerado la herramienta mediadora por excelencia, instrumentos como: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la música, y otras (Fernández, 2009).

### **1.2.2. El lenguaje como herramienta**

La principal herramienta con la que cuenta el ser humano para el aprendizaje es el lenguaje. Vygotsky afirmaba que “el lenguaje tiene una fuerte influencia sobre la estructura del pensamiento” (Mercer, 1997, p.84), y que la adquisición de éste impacta el desarrollo intelectual de los niños (Mercer, 2007). Ya que el lenguaje es una herramienta que se puede dirigir y utilizar de forma y con características diversas, es considerado como una de las más versátiles y desarrolladas, además de que se adapta (el lenguaje varía según las actividades y circunstancias) y evoluciona (Baquero, 1999 y Mercer, 2001).

Sobre esta misma línea, Mercer (1997) precisa que el enfoque sociocultural tiene como esencia el hecho de que el conocimiento se va construyendo sobre los cimientos que se han establecido anteriormente, y que para poder seguir generando descubrimientos, es necesario que sean comunicados. De esta manera con el enfoque sociocultural se reconoce la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento; individual o colectivamente, utilizamos el lenguaje para transformar la experiencia en conocimiento y comprensión (Mercer, 1997).

Para Vygotsky, el lenguaje tiene dos funciones principales, ya que se puede emplear para compartir y desarrollar el conocimiento, como un instrumento cultural, o para representar y organizar nuestros pensamientos de forma individual, como instrumento psicológico (Mercer, 2001). A través de estas dos funciones, somos capaces de intercambiar, contrastar y negociar conocimientos, experiencias, etc., para posteriormente poder modificarlos. De esta manera, el lenguaje se convierte en una herramienta que nos permite “aprender de los otros y con los otros” (Coll, 1990b, p. 395).

A partir de la importancia del lenguaje como una forma de pensamiento tanto individual como social (Mercer, 1997), la psicología de la educación actual ha dirigido su atención, prioritariamente, al estudio del lenguaje para explicar y tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 1990b).

A pesar de la importancia que tiene el lenguaje en la construcción del conocimiento, Edwards y Mercer (1988) mencionan que las dificultades presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han visto desde el punto de vista de la falta de esfuerzo o las limitaciones del alumno, o en su defecto de la mala enseñanza de parte del profesor. Pero en realidad pocas veces se ha analizado a partir de las condiciones del lenguaje dentro del aula, las cuales se consideran “como un medio problemático por el que maestros y niños se mueven con dificultad” (p. 64).

Es a través del lenguaje y de otros sistemas simbólicos, que los profesores y alumnos pueden ponerse de acuerdo sobre el papel que desempeñan dentro de las actividades desarrolladas en clase, de esta manera regulan apropiadamente su actuación (Coll, 1990b). Es decir, dentro del aula existe una constante interacción entre los agentes que la conforman, principalmente profesores, alumnos y herramientas.

### **1.2.3. Interacción y discurso**

Bajo el supuesto sociocultural de que el conocimiento no sólo se posee individualmente, sino que “existe como entidad social”, podemos identificar, que gracias a diferentes procesos dentro de la vida humana como, la comunicación, el

pensamiento y el aprendizaje, se puede construir y compartir tanto el conocimiento, como la comprensión (Mercer 2007; Mercer 1997). Neil Mercer, expresa que: “Los eventos comunicativos formados por factores históricos y culturales, y el pensamiento, el aprendizaje y el desarrollo no pueden ser entendidos sin tomar en cuenta la naturaleza intrínsecamente social y comunicativa de la vida humana” (2007, p. 4).

De esta manera, dirigiendo nuestra mirada hacia la educación, la escuela es considerada como un evento social y sus aulas como entornos comunicativos (Coll, 1990b), en donde existen diferentes actos sociales comunicativos de comprensión y construcción de conocimiento. Para lograr que estos actos comunicativos sean exitosos, es crucial la participación activa de los alumnos en interacción con los profesores. Retomando a Vygotsky (en Mercer, 1997), el éxito de un alumno no es sólo un reflejo de su habilidad individual, sino que también comprende a la comunicación entre profesor y alumno y su efectividad.

En relación con la interacción entre profesor-alumno, es necesario enfatizar que, el alumno, sin ayuda o guía del profesor en una actividad en específico, no necesariamente ampliará sus capacidades intelectuales, en cambio, es necesario que el profesor esté presente como guía para que el alumno alcance niveles de comprensión más avanzado. (Vygotsky en Mercer, 1997)

Barbara Rogoff (1993), propone el término de “participación guiada”, a partir de los supuestos expresados por Vygotsky, ya que los niños requieren de la interacción social para obtener oportunidades de aprendizaje, porque, como señala Vygotsky, “el desarrollo cognitivo es un proceso social y comunicativo” (en Mercer, 1997, p.84). Complementando, Coll (1990a) menciona que en el ámbito escolar, los significados y representaciones mentales de los contenidos son construidos por el alumno, este proceso de construcción, para ser exitoso requiere algún tipo de orientación o guía. De igual manera, la participación guiada, como término dentro de la perspectiva

sociocultural, es clave en la interacción social durante el desarrollo de la construcción conjunta de la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP)<sup>2</sup>(Rojas, 2000).

Bruner (1978) propone el andamiaje como otra forma de ayuda o guía en la construcción conjunta de conocimiento. Define el andamiaje como “los pasos que se dan para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea” (p.19). Mercer (1997) lo complementa diciendo que es “la forma que tienen las personas para implicarse profunda y productivamente en el aprendizaje de otras personas” (p.85), con el propósito de acompañar el proceso de aprendizaje del alumno para llegar de un nivel de comprensión a otro mayor. El andamiaje se caracteriza, en las personas que lo llevan a cabo, por ser sensible a las competencias de los alumnos y por ser un apoyo cognitivo, proporcionado por el adulto, dirigido por el diálogo (Bruner, 1978).

Estas dos formas de acercamiento e interacción de docentes, o cualquier experto, con un alumno, niño o novato, son retomadas de la propuesta que hace Vygostky con respecto al aprendizaje y el desarrollo. Por un lado, mencionaba que “aprender con asistencia es un aspecto normal, común e importante del desarrollo mental humano”, y por otro que “el límite de la habilidad de una persona para aprender o resolver problemas se puede ampliar si otra persona le proporciona la ayuda cognitiva adecuada” (en Mercer, 1997, p.84).

Es necesario que dentro de esta interacción el docente indague sobre el conocimiento previo del alumno, ya que las personas involucradas en este proceso tendrán representaciones diferentes sobre el tema a tratar y es labor de ambos, pero sobre todo del docente, formar un “sistema inicial de significados compartidos” (Coll, 1990b, p. 400). A partir de esto es que puede empezar a evolucionar la comprensión, con ayuda de la interacción, hasta llegar a compartir una mayor cantidad de significados con respecto al tema a tratar (Coll, 1990).

---

<sup>2</sup> Término que Vygotsky dio a la diferencia entre el desarrollo actual de un niño, determinado por la solución de problemas individual, y el nivel superior del desarrollo potencial determinado a través de la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros pares más capaces (Cole, 1985)

Por lo tanto, podemos decir que un objetivo central del aprendizaje, a través de este enfoque, es lograr un nivel alto de intersubjetividad entre los actores dentro de este proceso. Rogoff (1993), menciona al respecto que “la intersubjetividad es la comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos” (p. 104). Por lo mismo, es importante tender puentes entre lo conocido y lo nuevo, a través de la interacción y la comunicación (Rogoff, 1993), en donde los profesores, a través del lenguaje, pueden ayudar a que sus alumnos construyan conocimientos nuevos a partir de su aprendizaje anterior (Mercer, 2001).

Hay que tomar en cuenta que en el aprendizaje, la interacción social es crucial, y siempre va de la mano con algún tipo de discurso. El discurso, en general, es el lenguaje que utilizan las personas para darle forma a su vida, tanto social como intelectual. Existen diferentes tipos de discurso y justamente aquí, nos incumbe un discurso en específico, el discurso educativo, el cual se dedica a dar forma a la enseñanza y aprendizaje en las aulas (Mercer 1997, 2000).

Dentro del contexto educativo, al igual que en otros contextos, el discurso forma parte importante en las interacciones sociales como “un modo social de pensamiento” (Mercer, 2001). De esta forma el discurso es fundamental para la construcción guiada del conocimiento, así como para la solución de problemas, la construcción del conocimiento y la autorregulación (Rojas, 2000). Por ello, dentro de las aulas se pretende que los alumnos desarrollen y amplíen el uso del lenguaje como una herramienta que les permita pensar y comunicarse en cualquier tipo de contexto (Mercer, 1997).

El discurso se da tanto en las interacciones entre alumnos como entre las interacciones entre profesor y alumnos, es decir el discurso en la educación es una actividad conjunta (Coll, 1990b). En estas relaciones no se puede negar la existencia de una jerarquía, la cual tradicionalmente está encabezada por el docente ya que es él quien elige y dirige las actividades a realizar (Mercer, 1997; Coll, 1990b).

Una forma de conocer cómo los profesores seleccionan y presentan la información, además de cómo relacionan los diferentes contenidos y a qué le ponen mayor

importancia, es la centrada en la forma en que se organizan las actividades dentro del aula. Sinclair y Coulthard (1975 citado en Coll, 1990b), a través de un estudio realizado en educación básica, encontraron que dichas actividades están organizadas a partir de una estructura del discurso jerárquica que va desde lecciones, transacciones, intercambios, movimientos y actos, pero el elemento básico es la estructura de intercambio IRF (Inicio, Retroalimentación y Respuesta).

La estructura IRF como parte del discurso educacional puede presentar algunas variaciones, es decir, básicamente la estructura se presenta de forma que existe un inicio del discurso por parte del profesor (I), lo que provoca una respuesta del alumno (R) y finalmente el profesor emite retroalimentación a dicha respuesta (F). Pero en ocasiones, el alumno puede omitir la iniciación del profesor y no dar continuidad al intercambio, o puede suceder que la respuesta del alumno no obtenga retroalimentación, quedando el movimiento inconcluso. Además, las respuestas no siempre tienen que ser verbales y en algunas circunstancias la respuesta o retroalimentación dadas pueden convertirse en una cadena de intercambios IRF (Coll, 1990b).

Otra manera de conocer el desarrollo y la estructura de la práctica docente es a través de la disciplina propuesta por Dell Hymes (1972): “La etnografía de la comunicación”, con la cual trata de integrar la etnografía y la lingüística para generar una forma de estudio más amplia, que permita dar cuenta de la relación entre las conductas comunicativas y el sistema cultural en el que éstas se dan. Uno de sus objetivos principales es el de recolectar y analizar datos descriptivos sobre cómo se transmite el significado social, centrandose su estudio en la forma en que la comunicación se organiza como sistemas de eventos comunicativos, dentro de una comunidad de habla y la interacción que tiene con otros sistemas de la cultura (Saville, 2005).

De esta manera Hymes (1972) menciona la necesidad de trabajar con unidades discretas que permitan delimitar actividades comunicativas, para describir y analizar la comunicación. Las tres unidades sugeridas por Hymes son: la situación el evento y el acto

### ***La situación comunicativa***

La situación comunicativa es el entorno cultural en el cual se da la comunicación, que está definido por las actividades que se realizan. Puede existir una misma situación en diferentes lugares o en un mismo lugar puede cambiarse de situación según las actividades que se llevan a cabo (Saville, 2005). Un ejemplo de esto sería una sesión de español de quinto grado de primaria sobre la noticia.

### ***El evento comunicativo***

El evento comunicativo se define por diferentes componentes que se llevan a cabo a lo largo de éste: 1) seguir la misma meta, 2) tener el mismo tema, 3) que estén involucrados los mismos participantes, y 4) que se respeten las mismas reglas de interacción. El evento termina cuando existe un cambio en los componentes anteriores o se presenta un periodo de silencio. Los eventos comunicativos, por lo tanto son la unidad básica para los propósitos descriptivos. Pueden existir eventos discontinuos, que se presentan cuando un evento es interrumpido y posteriormente reanudado sin cambios en sus componentes (Saville, 2005). Por ejemplo, un evento comunicativo, dentro de la situación comunicativa anterior, sería la redacción de una noticia en equipo y otro sería la revisión grupal de ésta.

### ***El acto comunicativo***

El acto comunicativo representa las conductas dentro de las interacciones del evento comunicativo (Saville, 2005). Por ejemplo, la redacción del título de la noticia o cada opinión que se da para decidir el mismo.

A partir de lo revisado con respecto a la perspectiva sociocultural se observa que la educación es un conjunto de procesos, que involucran a diversos actores, como profesores y alumnos. La construcción de conocimientos se da gracias a esta interacción a través del profesor actuando como guía, y para lograr esto, el profesor cuenta con un repertorio de herramientas que le permiten mediar su acción. La eficacia de estas acciones radica no sólo en tener este “estuche de herramientas” sino en apropiarse de ellas, es decir, saberlas emplear de manera adecuada de acuerdo al

contexto. Es importante enfatizar que la principal herramienta con la que cuentan los profesores es el lenguaje,

En el siguiente apartado se revisará particularmente cómo los docentes pueden utilizar el lenguaje oral para lograr una práctica que favorezca un mejor desempeño educativo de sus alumnos.

### **1.3. ENSEÑANZA DIALÓGICA Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA: ESTRATEGIAS SOCIOCULTURALES PARA EL DOCENTE**

#### **1.3.1. Enseñanza Dialógica**

En los apartados anteriores se han expuesto algunas contribuciones que resaltan la importancia del lenguaje y su empleo como herramienta mediadora. A continuación se dará un esbozo sobre el concepto “dialógico” como primer acercamiento a la teoría de la *Enseñanza Dialógica*, fundamento central para este trabajo, que posteriormente será desarrollada a detalle a lo largo de este apartado.

Cabe mencionar que además del lenguaje como tópico, en la actualidad las investigaciones se están enfocando cada vez más al estudio del discurso y los fines que persigue (Wells, 2001). Este interés por el discurso y el diálogo ha generado investigaciones relacionadas con la construcción del conocimiento, muchas de ellas se basan en los supuestos expresados por el teórico soviético Mijail Bajtín.

A pesar de que el trabajo de Bajtín se centraba en los textos literarios, éste también arrojó importantes contribuciones acerca de la estructura del diálogo. Con respecto a esto mencionaba que “nuestra habla [...] está llena de palabras de otras personas, de diversos grados de “otredad” o de “propiedad”, de conciencia y de objetividad” (Bajtín, 1986 p. 89, en Wells, 2001 p. 19). Los significados de estas palabras, que nos permiten acceder al conocimiento, se construyen a través de la conversación, la cual está influenciada por el contexto que comparten hablantes y oyentes. El significado no se encuentra en la palabra en sí, sino en una cadena de significados producida en el diálogo (Wegerif, 2007); en palabras de Wells (2001), “el conocer es, al mismo tiempo, situado y dialógico” (p. 121).

Bajtín introduce el término dialógico, el cual implica que las respuestas realizadas por un participante dentro de una interacción no sólo responden a los actos de otro, sino que también implica la forma en la que ellos creen que otras personas les pueden responder (Wegerif, 2007, p. 18). Además, argumenta que debido a que los significados se construyen dentro del diálogo y están sujetos al contexto de éste, se

puede considerar que el diálogo no tiene principio ni fin, es decir se encuentra abierto. Así mismo, dentro del diálogo se generan diferentes voces, que surgen de las diferentes perspectivas de los hablantes y que contribuyen a mantener esta apertura dialógica (Wegerif, 2007).

De esta manera, toda expresión, en un espacio dialógico, está ligada a otra, no existen expresiones aisladas (aun las que se generan individualmente) y están afectadas por el contexto y la cultura. Podemos decir que existe un continuo diálogo entre distintas voces y perspectivas, aun dentro del pensamiento individual (Wegerif, 2007).

Investigadores como Ragnor Rommetveit y Per Linell han seguido el trabajo de Bajtín con respecto a lo dialógico, y han presentado algunos supuestos al respecto, entre los cuales Wegerif (2007 p. 17) destaca los siguientes:

1. Ningún acto comunicativo es independiente de otros actos, ya que responde a lo que ha pasado antes y se anticipa a las futuras respuestas
2. Todo acto está en diálogo con otros aspectos del contexto, así como con las tradiciones culturales y el entorno social.
3. Los significados no existen antes del diálogo sino que se construyen dentro de él.

En estos tres puntos se ve reflejado el supuesto de que el conocimiento o saber de las personas es totalmente dinámico, y se encuentra en un acto comunicativo en donde existe un mundo de significados en continua competencia (Wegerif, 2007).

Rupert Wegerif y Neil Mercer (en Mercer, 2008), también han retomado las concepciones de Bajtín sobre el término dialógico, y han formulado la hipótesis de que dicho término también se puede emplear al hablar sobre el razonamiento, específicamente el que ocurre dentro en el entorno educativo. En general, ellos explican que el uso del lenguaje como herramienta cultural dentro de un proceso de razonamiento colectivo, permitirá que los alumnos formen el suyo. De esta manera, las interacciones y sobre todo la estructura de una argumentación razonada entre los

participantes en el aula, permitirán que el alumno logre apropiarse de una forma de argumentación continua.

No siempre es sencillo lograr que dentro del aula surjan interacciones donde exista un razonamiento colectivo, ya que el habla dentro de estas interacciones puede ser de diferentes tipos. Mercer (2001) caracterizó tres tipos de habla, para reflejar diferentes maneras en que los niños hablan y discuten en clase, en resumen estos son:

- ✓ **Habla disputacional:** se caracteriza por la toma de decisiones individualizada y el desacuerdo.
- ✓ **Habla acumulativa:** Los participantes construyen positivamente por acumulación; esta acumulación se caracteriza por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones.
- ✓ **Habla exploratoria:** Se caracteriza por que los participantes buscan y consideran las opiniones de todos antes de la toma conjunta de decisiones. Las opiniones se confrontan y se discuten mediante argumentos. Los participantes se comprometen crítica y constructivamente con las ideas de los demás.

Este último tipo es en el que se centra Mercer, ya que permite crear un razonamiento colectivo o una construcción conjunta del conocimiento entre pares. De igual manera, es el tipo de discusión que representa un “modo social distintivo de pensamiento” (Mercer y Littleton, 2007, p.66) y es una manera en que los niños pueden aprender a usar el lenguaje participando con éxito en comunidades de discurso.

Para lograr abrir la posibilidad del pensamiento conjunto en las aulas, como en cualquier contexto comunicativo, se proponen reglas básicas que en muchas ocasiones se practican de forma implícita, permitiendo el desarrollo de las conversaciones (Coll, 1997b). Según Edwards y Mercer (1988),

La noción de reglas básicas hace referencia a una serie de comprensiones implícitas que deben tener los participantes de la conversación, por encima de cualquier conocimiento estrictamente lingüístico, a fin de dar el sentido

adecuado a lo que el otro está intentando decir o intentando conseguir al decir algo. (p. 57)

La importancia del lenguaje en forma de diálogo dentro del aula, se caracteriza por la dualidad de perspectivas que los alumnos retoman para construir su conocimiento. Wegerif (2007) expresa esto en el “triángulo sujeto-otro-signo”, con el que intenta ilustrar el proceso mediante el cual tanto los alumnos como el profesor toman en cuenta no sólo su punto de vista, sino también el del otro, para poder construir y reconstruir los significados.

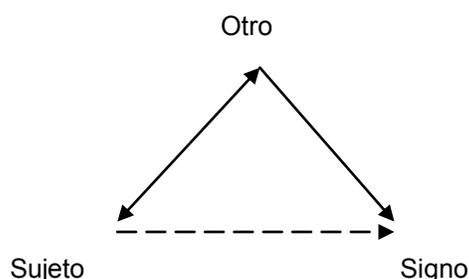


Figura 1. Triángulo sujeto-otro-signo adaptado por Wegerif (2007, p. 43).

Así mismo, Coffin y O'Halloran (2008, citado en Wolfe y Alexander, 2008) expresan que, cuando los alumnos logran participar dentro del diálogo, analizando críticamente los puntos de vista de los otros y defendiendo el suyo, es que pueden internalizar esta forma de expresión argumentativa, llevándolos a desarrollar procesos mentales superiores.

Wolfe y Alexander (2008) reafirman lo anterior mencionando que se logra un aprendizaje efectivo de lo alumnos, cuando se consigue involucrarlos en las actividades “a través de la discusión, el diálogo y la argumentación” (p2). Por su parte, Mercer en colaboración con Rojas-Drummond (2004, citado en Mercer, 2008), realizaron una investigación en donde compararon las características de profesores con alumnos con buen desempeño, y profesores con alumnos con bajo desempeño, y encontraron que los profesores con alumnos con buen desempeño empleaban de cierta manera el diálogo en sus lecciones. Este tipo de diálogo se distinguía por:

- 1) Secuencias de preguntas y respuestas para guiar el desarrollo de la comprensión, para conocer las ideas de los alumnos y sus niveles iniciales de comprensión y el empleo de preguntas “por qué”, con el fin de que los alumnos hicieran explícitos sus propios procesos de pensamiento.
- 2) Mostrar estrategias de solución de problemas y explicar a los alumnos el significado y propósito de las actividades.
- 3) Organizar intercambios de ideas y apoyo mutuo entre alumnos y alentarlos a tomar un rol más activo y verbal en su educación.

Después de revisar los beneficios que brinda una orientación dialógica al proceso de enseñanza-aprendizaje, surge la interrogante de por qué dentro del aula el diálogo aún se utiliza con ciertas reservas. Por ejemplo, Flanders (citado en Coll, 1990b) muestra evidencias de la distribución y tipo de habla que se presenta frecuentemente en el aula. A partir de una investigación, observó que en dos tercios de la clase hay una persona hablando y que dentro de este tiempo, dos tercios sólo habla el profesor, dedicándole dos tercios a explicar o preguntar (regla de los dos tercios). Wells (2008) argumenta que esto puede deberse a que persiste la teoría de que el conocimiento sólo se transmite, y a las dificultades que creen los profesores que puedan surgir al abrir un diálogo con sus alumnos durante las lecciones. De manera similar, investigadores como Alexander (2008) han remarcado la importancia de la calidad del diálogo entre docentes y alumnos en el desarrollo de la comprensión de los niños.

Además de los trabajos ya mencionados, la investigación del presente trabajo, tomó como base teórica fundamentalmente el trabajo del investigador inglés Robín Alexander quien ha analizado el papel del diálogo dentro de la educación, realizando estudios muy importantes y sustentados. Este autor, se basó en dos grandes proyectos realizados en diferentes países, centrados en la interacción profesor-alumno y en cómo ésta aumenta la participación activa y la motivación de los alumnos (Mercer, 2008). Alexander retomó la propuesta de Neil Mercer sobre el habla exploratoria y la teoría sociocultural de Vygostky, para proponer la *Enseñanza Dialógica*.

Alexander observó en las aulas de escuelas primarias de cinco países, (Inglaterra, Francia, India, Rusia y E.U.A.) que la mayoría de los profesores hablaban más que los alumnos a lo largo de las lecciones, lo cual coincide con la regla de los dos tercios de Flanders antes mencionada. También centró su investigación en analizar cómo el contexto escolar genera expectativas en cuanto a los tipos de habla que “deben” ser usados como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza (Alexander, 2000).

Con la *Enseñanza Dialógica*, este autor propone un cambio en la forma de interacción entre profesores y alumnos, para lograr una mejora en la comprensión y aprendizaje de los educandos. Plantea la posibilidad de que en el aula se lleven acabo diálogos entre los integrantes de la clase y que el peso que se le pone a la escritura sea equitativo con el que se le da al habla. La escritura debe dejar de ser el único parámetro de evaluación para volverse un medio más para el aprendizaje (Alexander 2008).

Wolfe y Alexander (2008) coinciden con lo anterior, al expresar que lo que vuelve al aprendizaje de los niños más significativo, es tanto la calidad como el contenido del habla. De la misma manera, Wegerif (2007) menciona que al comprometerse los niños de manera efectiva con el diálogo, cambian su manera de usar las palabras, pero sobre todo cambian la manera en que se relacionan entre ellos.

El habla es tan fundamental en la *Enseñanza Dialógica* como la escritura. Al respecto Alexander (2008) menciona que:

Este nuevo acercamiento a la enseñanza demanda tanto el compromiso del alumno como la intervención del maestro. Y los principales medios para los cuales los alumnos se comprometen activamente y los profesores intervienen constructivamente son a través del habla. Dicha habla no debe ser vista como una mera interacción, concebida y limitada por su inmediatez de la tarea de aprender. El habla en el aula, media no sólo enseñar y aprender, sino también la ampliación de la cultura. (p.8)

Para lograr estos objetivos, lo que propone Alexander (2008) con la *Enseñanza Dialógica* es una interacción constante entre profesor-alumnos y alumno-alumno, ya que, como se menciona en la teoría sociocultural, es necesario el contacto con el mundo social para que se interiorice en cada individuo el conocimiento del mundo. De esta manera, dentro de la escuela, “los niños son expuestos a perspectivas alternas y requieren comprometerse con el punto de vista de otra persona en maneras que retan y profundizan su propio concepto de entendimiento” (Wolfe y Alexander, 2008, p4). Las interacciones no sólo servirán para el conocimiento académico, sino también para la formación de cada individuo como persona en la sociedad.

Otro aspecto fundamental que abarca la *Enseñanza Dialógica* es que, siempre en una clase existirán expertos y novatos<sup>3</sup> que interactúen constantemente, lo que permite interactuar dentro de la “Zona de Desarrollo Próximo”. Ésta es básica para poder tener un aprendizaje significativo y perdurable. Es decir, el aprendizaje siempre requerirá del apoyo y la intervención de otros (Alexander, 2008). Mercer (2001) aclara que es necesaria la orientación y ejemplo de los “expertos” para el aprendizaje, pero que “los niños también aprenden a pensar colectivamente interaccionando y hablando entre sí” (p. 182).

La *Enseñanza Dialógica* destaca el papel del habla como herramienta para comprometer, estimular y extender el pensamiento de los niños, en beneficio de su aprendizaje y comprensión. Pero no todos los tipos de habla que se llevan a cabo en las aulas aseguran estos resultados, y muchos de ellos pueden desalentarlos. Alexander, por lo tanto, propone cinco aspectos de la *Enseñanza Dialógica* que favorecen la participación activa de los alumnos en su aprendizaje. Es importante explicar profundamente estos aspectos ya que forman parte importante del material metodológico incluido en este trabajo<sup>4</sup>:

---

<sup>3</sup> En esta ocasión no es el profesor el experto y los alumnos los novatos, todo aquel que integre el aula puede ser un experto o un novato.

<sup>4</sup> No se tradujeron estos aspectos literalmente, sino de tal manera que las palabras escogidas se apegaran a sus características.

- **Colectiva:** Profesores y niños llevan juntos las actividades de la clase; todos aportan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la responsabilidad del mismo recae tanto en los alumnos como en el profesor.
- **Reciproca:** Profesores y alumnos se escuchan unos a los otros, comparten ideas y consideran diferentes puntos de vista.
- **Fomento positivo de la participación:** Los alumnos articulan sus ideas, sin temor o vergüenza sobre las respuestas “incorrectas”, y se ayudan entre ellos a alcanzar una comprensión común; existe un apoyo entre los alumnos y el profesor para fomentar la expresión libre de las ideas en el aula;
- **Encadenamiento de ideas:** Profesores y alumnos construyen con sus ideas y las de los demás; las relacionan y/o complementan a lo largo de la clase y de las diferentes clases con el conocimiento previo.
- **Propositiva:** Los profesores planean y facilitan la *Enseñanza Dialógica* con metas educativas particulares. El profesor abre un espacio en clase para el diálogo con un objetivo educativo específico.

Estos aspectos se ven reflejados, por una parte, en factores contextuales del aula. Estos factores que ayudan a que exista una enseñanza dialógica, se refieren a la forma en que los profesores organizan las actividades (con todo el grupo, en grupos colaborativos e individualmente) en cuanto a los requerimientos de los alumnos y las lecciones. Los momentos de la clase se administran de manera tal que cada uno tenga su espacio sin excederse, para lograr cumplir los objetivos de sus actividades. La lección es planeada para promover el habla en clase, la cual debe estar involucrada en interacciones largas y constantes que permitan desarrollar un mayor vocabulario y habilidades asertivas para hablar y escuchar; y se enfatiza el papel del profesor como modelo del habla (Alexander, 2008).

Estos factores, también han sido tomados en cuenta por otros autores. Por ejemplo, con respecto a la importancia de organizar las actividades en grupo, Barnes y Todd (citados en Mercer, 1997) sugieren que el trabajo en parejas permite que los alumnos tengan un mayor involucramiento en una discusión y argumentación abierta y prolongada. En cuanto al desarrollo del habla, Wegerif (2007) lo ve más como un fin dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de un medio para la construcción del conocimiento.

Por otro lado, los aspectos de la *Enseñanza Dialógica* pueden ser identificados en la calidad del habla en el aula, a través de formas específicas de actuar de los profesores y alumnos, y en particular en las interacciones profesor-alumno, el cuestionamiento y la retroalimentación. A continuación se revisarán estas formas de interacción dialógica.

- La interacción profesor-alumno

Las interacciones que se dan dentro de las lecciones están encadenadas en líneas coherentes de pensamiento, el profesor no sólo hace preguntas usuales cerradas “tipo examen”, sino que involucra a los alumnos en preguntas encaminadas a la obtención de respuestas razonadas (Alexander, 2008; Mercer, 2008). Así mismo, las respuestas a estas preguntas provocan otras preguntas, siendo esto la base del diálogo, ya que “si una pregunta no da pie a una nueva pregunta por si misma, cae fuera del diálogo” (Bajtín, citado en Wegerif, 2007, p.14).

En los intercambios dentro de las interacciones los alumnos, además de los profesores, hacen preguntas o dan explicaciones, y lo realizan con confianza y sin miedo a equivocarse (Alexander, 2008). Esto se logra cuando el profesor toma en cuenta las ideas en vez de sólo hacer juicios críticos, procurando la continuidad del diálogo (Mercer, 2008). Wolfe y Alexander (2008), por su lado, ponen énfasis en la importancia de que los alumnos razonen y argumenten sus ideas dentro del aula, Wegerif (2007) menciona que “dar razones representa una forma específica de emplear el lenguaje y podemos identificarlo a partir de expresiones como ‘pienso que’,

‘porque’ o ‘la causa es’ y puede surgir de la pregunta ¿estás de acuerdo?” (p.65). Así los alumnos, podrán involucrarse en un encadenamiento con un sistema crítico de cuestionamiento y argumentación de las ideas, lo cual afecta positivamente sus formas de razonamiento y aprendizaje.

- Cuestionamiento

El cuestionamiento en las lecciones, pretende conocer los conocimientos previos, así como evidenciar la comprensión de los alumnos. Al mismo tiempo, motiva y reta el pensamiento con preguntas abiertas con el fin de lograr un razonamiento, en vez de que los alumnos intenten adivinar la respuesta correcta. “Este es un cambio en el lenguaje [...] que crea un espacio en el cual puede ocurrir una mejor cognición”. (Wegerif, 2007, p.69).

El cuestionamiento también alienta y da la oportunidad de que los alumnos compartan sus razonamientos y conocimientos, y es una forma útil para que los profesores modelen el uso del lenguaje, consiguiendo que los alumnos se apropien de él y puedan emplearlo en otros contextos (Mercer y Littleton, 2007). El profesor puede usar el cuestionamiento a través de supuestos (como ¿qué hubiera pasado si...?) para abrir el diálogo, ampliando las posibilidades de acción (Wolfe, 2006).

- Retroalimentación

La retroalimentación en la *Enseñanza Dialógica* no intenta dar simples juicios de valor sino que es informativa y constructiva, dando espacio al diálogo. De esta manera se alienta a los alumnos a expresar sus ideas de manera abierta y con confianza (Alexander, 2008).

El objetivo de la *Enseñanza Dialógica* a través de los aspectos mencionados es lograr abrir un espacio para el diálogo y que éste tenga una estructura que de pie a razonar y argumentar las ideas generadas para lograr la construcción conjunta del conocimiento. Para obtener esta estructura se requieren también espacios de silencio que inviten a la reflexión para los cuales Wegerif (2007) propone el término silencio dialógico y hace énfasis en la inclusión de éstos dentro de las interacciones.

Ya se han mencionado algunas de las concepciones educativas que se preocupan por las interacciones que se dan dentro del ámbito del aprendizaje, destacando a la *Enseñanza Dialógica* como una alternativa para la comunicación dentro del aula. Se debe señalar que no basta con la exposición de alternativas educativas, ya que debemos ir más allá, buscando un verdadero impacto en la actividad profesional del docente.

Tal vez un cambio radical en el pensamiento no es lo que se requiere, más bien un movimiento progresivo hacia el cambio mediante el darse cuenta de las posibilidades de la acción comunicativa y sus impactos potenciales en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. (Wolfe y Alexander, 2008, p. 3)

A continuación se expondrá una propuesta de formación profesional basada en la *Reflexión sobre la Práctica* propuesta por Donald Schön, como una herramienta que puede ayudar a lograr un impacto de la *Enseñanza Dialógica* dentro de la práctica docente

### **1.3.2. Reflexión en el docente como profesional**

Después de ubicar al profesor como uno de los participantes esenciales dentro del contexto escolar, de cómo su pensamiento y teorías implícitas dirigen y organizan su práctica, así como de la relevancia de las interacciones y de la calidad del diálogo dentro del aula, surgen las siguientes interrogantes ¿Cómo pueden los profesores involucrarse con estas nuevas teorías psicopedagógicas? ¿Cómo lograr que sus teorías implícitas se flexibilicen ante los cambios propuestos? y ¿Cómo los aspectos de la *Enseñanza Dialógica* pueden ser incluidos dentro de la práctica de los docentes de manera más significativa? En este punto, la propuesta de Donald Schön sobre el profesional reflexivo nos ofrece una alternativa de cómo los profesores se pueden involucrar reflexivamente en este tipo de procesos.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002) es difícil enlistar los conocimientos y habilidades con los que debe contar un “buen profesor”, ya que no existe una única vía que permita promover el aprendizaje. De lo que se trata es que el propio docente

reflexione sobre las características específicas del contexto en el que se ubica su clase y decida qué hacer en cada caso. De esta manera la reflexión puede ayudar al docente a hacer frente a su práctica profesional, pero es necesario que se trate de una reflexión que lo lleve a la acción (Schön, 1998).

En *El profesional reflexivo* (1998) Donald Schön describe algunos problemas a los que se enfrentan los profesionales al momento de su desempeño laboral, en donde deben encontrar la relación entre la teoría aprendida y su aplicación a problemas reales.

Schön menciona que dentro de nuestra sociedad, en la cual han surgido y se han mantenido diferentes profesiones (cuyo cometido principal se centra en la detección, estudio y solución de problemas), no se ha encontrado el puente entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica. Esto ocasiona que los profesionales, al encontrarse ante una situación problemática no definida, intenten encuadrarla dentro de sus conocimientos conceptuales, forzando la situación y transformándola en un problema más teórico que práctico. Esto a su vez limita el rango de acción, ya que éste se definiría por las teorías preexistentes del profesional y no sólo por las características particulares de la situación.

Cuando un profesional se enfrenta con casos similares, puede aplicar técnicas cada vez más probadas y elaboradas, dando como resultado una especialización que permite una mayor eficacia en casos futuros. Pero también provoca que el profesional pierda de vista nuevas alternativas, se acerque a mayores posibilidades de errores que no puede corregir, y si no aprende a seleccionar a los fenómenos que no se adecuan a sus categorías, entonces puede sufrir aburrimiento y realizar su trabajo cada vez con mayor rigidez. Cuando esto sucede, el profesional ha sobreaprendido lo que sabe (Schön, 1998).

En el caso específico del profesorado, encontramos ejemplificados los dos problemas anteriores, ya que su preparación teórica conceptual no puede ser lo suficientemente extensa como para abarcar la infinidad de peculiaridades con las que se enfrenta dentro del aula. Díaz Barriga y Hernández (2002) expresan esto diciendo que además

de conceptos teóricos, los profesores deben contar con estrategias flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y del contexto en el que se encuentra. De la misma forma, encontramos que a través de su desempeño profesional, el docente puede adquirir un grado de especialización, lo cual va permeando su práctica de características constantes que permiten reacciones cada vez más rápidas y determinadas ante situaciones que han sido resueltas anteriormente.

Pero el docente debe poner especial atención en este punto, ya que puede enfrentarse al segundo problema, es decir, puede dejar de enriquecer su práctica haciéndola cada vez más cotidiana y repetitiva, dejando que los nuevos problemas a los que se puede enfrentar sean mal encuadrados dentro de sus teorías o sean totalmente abandonados de la práctica profesional (Schön,1998). Por ello, la actividad docente, al no ser reflexiva, se vuelve mecánica (National Institute of Education, 1975, en Clark y Peterson, 1990).

De esta manera gran parte de la actividad profesional se convierte en un conocimiento tácito en la acción, como lo explica Schön (1998):

“todo profesional competente puede identificar fenómenos [...] de los que no puede dar una descripción razonablemente precisa o completa. En su práctica diaria hace innumerables juicios de calidad para los que no puede establecer unos criterios adecuados, y exhibe habilidades de las que no puede fijar las reglas y los procedimientos. Incluso cuando hace un uso consiente de teorías basadas en la investigación y de las técnicas, está dependiendo de reconocimientos, juicios y hábiles actuaciones que son tácitos.”(p. 56)

A pesar de que exista este conocimiento tácito, que no podemos explicar, también existe el constante interés por pensar en lo que estamos haciendo, es decir, reflexionamos. Pero la reflexión no es algo exclusivo del profesional, la mayoría de las personas reflexionan sobre lo que hacen. Schön menciona que existe una reflexión sobre la acción, con lo que se refiere a que “no sólo podemos pensar en hacer sino que podemos pensar en hacer algo mientras lo hacemos” (p.60). Por lo tanto la

sorpresa suele ser un estimulante muy frecuente para reflexionar sobre la acción, ya que cuando actuamos intuitivamente y obtenemos los resultados esperados, pocas veces nos detenemos a pensar en ello, sin embargo, cuando los resultados difieren de nuestras expectativas nos incitan a llevar a cabo una reflexión. Es decir “la reflexión tiende a centrarse interactivamente en los resultados de la acción, la acción misma y el saber intuitivo implícito en la acción” (p. 62)

El autor distingue, de este modo, la reflexión desde la acción, como la reflexión que se realiza en cualquier contexto ante una o varias actividades, de la reflexión desde la práctica, la cual puede ayudar a corregir el sobreaprendizaje, ya que,

puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado entorno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él (el profesional) pueda permitirse experimentar (p.66).

Los profesionales reflexionan sobre su saber desde la práctica, algunas veces a través del análisis de resultados, pero también pueden reflexionar sobre la práctica mientras están en medio de ella, por lo que, los objetos de reflexión son igualmente variados como los diferentes fenómenos que pueden surgirle. El profesional “puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta.” (Schön, 1998, p. 67)

De tal manera, la reflexión sobre la acción puede dirigirse de cualquiera de estos modos, para hacer frente a los fenómenos que se presentan de manera difusa o inestable o se presentan como casos únicos. En el caso del docente, como lo mencionan Díaz Barriga y Hernández (2002), también existe una reflexión sobre la acción recíproca entre docente-alumno, en la cual el alumno reflexiona sobre lo que dice y hace el docente pero también reflexiona sobre su propia acción. Así mismo, el docente se pregunta sobre lo que el alumno comprende o las dificultades que tiene intentando encontrar la forma más adecuada para ayudarle a aprender.

Es decir la reflexión no es estática, no se ubica en algún momento de la práctica, ni termina entre los límites de cada acción, al contrario la *Reflexión sobre la Práctica* se extiende hasta lograr influir en la práctica profesional. Por ello, el profesional reflexivo del que habla Schön es un profesional que se mueve entre la reflexión y la acción. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002),

Si los educadores se lo proponen pueden llegar a sistematizar el conocimiento en la acción, y a desarrollar nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias interrogantes sobre la práctica, y recogen sus propios datos para darles respuesta (p. 19).

De acuerdo con Conners (1978, citado en Clark y Peterson, 1990), después de realizar un estudio con nueve maestros de primaria, los docentes aplican la autoobservación como una necesidad de evaluar su impacto en los alumnos y hacerse conscientes de su práctica. De igual manera, otros autores le han dado importancia a la autoobservación de los profesores, para lograr una reflexión de su práctica. Por ejemplo, Díaz-Barriga (1998), Goldrine (2008) y Alexander (en Wolfe y Alexander, 2008) realizaron investigaciones en aulas de diferentes niveles educacionales, videograbando la práctica de los docentes para después analizarla con los mismos. Los tres autores han llegado a la conclusión de que la autoobservación es más que importante como parte de la práctica docente, para lograr una reflexión que de pie al cambio de la misma.

En resumen, durante la formación y práctica de los docentes el “estuche de herramientas” mencionado por Wertsch, se va enriqueciendo y diversificando. Esto quiere decir que la formación de los profesores debe incluir de manera conjunta tres tipos de conocimientos: el conceptual (saber conocimientos teóricos y conceptuales), el práctico (saber hacer, llevar a cabo habilidades estrategias docentes), y el reflexivo (saber por qué se actúa, crítica de la práctica) (Díaz Barriga, 1998).

Ante un docente reflexivo, la introducción de una alternativa educativa a su práctica, como lo puede ser la *Enseñanza Dialógica*, puede ser más significativo si el docente encuentra en ella las respuestas a las interrogantes surgidas de su reflexión. A su vez

estas respuestas deben estar encaminadas a la acción, para poder obtener un verdadero cambio sobre la docencia. Pero sería injusto implementar cualquier tipo de propuesta sin antes analizar cómo se desenvuelven los profesores dentro de su práctica, así como el tipo de pensamiento y las teorías psicoeducativas con las que cuenta. Es por esto que este trabajo pretende conocer la práctica de dos profesoras de primaria, sus concepciones sobre la enseñanza y qué aspectos de éstas se relacionan con los aspectos revisados de la *Enseñanza Dialógica*, y conocer la importancia que representa para ellas la reflexión como método para mejorar su práctica educativa, como un precedente a una futura propuesta que involucre tanto a la *Enseñanza Dialógica* como la *Reflexión sobre la Práctica*.

En el siguiente capítulo se describe la metodología empleada para lograr esto.

## ***CAPÍTULO II: MÉTODO***



## **2. MÉTODO**

### **2.1. Justificación**

Actualmente, seguimos encontrando carencias en la educación en México reflejados a través de las diferentes pruebas realizadas, tanto a alumnos como a profesores (ENLACE, TALIS, etc.). Es por esto que surge la necesidad de buscar nuevas estrategias teóricas y prácticas para la enseñanza, tomando al profesor como uno de los principales actores en ella. La *Enseñanza Dialógica* y la *Reflexión sobre la Práctica* proponen ideas innovadoras al respecto, que se han retomado para la realización de este trabajo, con el fin de conocer la realidad de los profesores en cuanto a su práctica y pensamiento.

### **2.2. Objetivo general**

Conocer la práctica docente de dos profesoras de educación primaria y describir la relación de ésta con su pensamiento sobre la enseñanza, tomando como referente la *Enseñanza Dialógica*. Además de conocer la relevancia de la *Reflexión sobre la Práctica* en el pensamiento de las docentes.

### **2.3. Objetivos específicos**

- Indagar el pensamiento de las profesoras sobre la enseñanza.
- Comparar la práctica de las profesoras en sus aulas con los supuestos de la *Enseñanza Dialógica*.
- Indagar la relación entre el pensamiento de las profesoras sobre la enseñanza y la *Enseñanza Dialógica*.
- Dar cuenta de la relación entre el pensamiento y la práctica de cada una de las profesoras
- Conocer la relevancia de la *Reflexión sobre la Práctica* docente en el pensamiento de las profesoras.

### **2.4. Participantes**

En esta investigación participaron dos profesoras (R y M), a cargo del 5º grado de primaria de una escuela pública al sur de la Ciudad de México, con un nivel socioeconómico medio-bajo:

- La profesora R tiene 25 años, estudió la Licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal de Maestros, y cuenta con 4 años de servicio. La profesora ha tomado dos cursos de actualización en los últimos tres años como requisito para la carrera magisterial.

- La profesora M tiene 31 años, estudió en la Escuela Normal de Maestros. Cuenta con 6 años de servicio, en el primero trabajó en los turnos matutino y vespertino en dos escuelas diferentes al sur de la ciudad, y los últimos cinco los ha ejercido en la escuela en donde se realizó la investigación. En los últimos tres años ha asistido, por iniciativa propia, a dos cursos de actualización.

## **2.5. Escenario**

Las observaciones se realizaron dentro de las aulas regulares de cada docente, en las cuales había un promedio de 30 alumnos con sus respectivas bancas. Cada aula contaba con dos pizarrones, un pizarrón de gis, junto a la entrada del salón y un Pizarrón Electrónico Interactivo<sup>5</sup> (P.E.I.) localizado al fondo del salón, frente al pizarrón de gis. Para el funcionamiento del P.E.I. las aulas estaban equipadas con un proyector en el techo, una computadora junto al pizarrón y dos plumones interactivos. El P.E.I. estaba equipado con Enciclomedia, un software creado por la S.E.P. con contenido pertinente al currículum.

Se seleccionaron y videograbaron dos lecciones de la materia de Español y dos de la de Ciencias Naturales, durante el ciclo escolar 2008-2009. Los P.E.I. fueron utilizados durante siete de las ocho sesiones videograbadas.

## **2.6. Instrumentos**

- Videograbaciones: Se videograbaron una lección de Español y una de Ciencias Naturales por cada profesora. Cada lección estaba dividida en dos sesiones, resultando ocho videograbaciones, las cuales fueron transcritas.

---

<sup>5</sup> El P.E.I. consiste en una computadora conectada a un videoprojector, que muestra la señal de dicha computadora sobre una superficie lisa y rígida, sensible al tacto o no, desde la que se puede controlar la computadora, hacer anotaciones manuscritas sobre cualquier imagen proyectada, así como guardarlas, imprimirlas, enviarlas por correo electrónico y exportarlas a diversos formatos. La principal función del pizarrón es controlar la computadora mediante esta superficie con un bolígrafo, el dedo u otro dispositivo.

- Entrevistas semiestructuradas: Se realizó una entrevista con el propósito de indagar el pensamiento de las profesoras sobre su práctica. Las preguntas se dividieron en cuatro secciones: 1) Datos generales, 2) Relevancia de la participación de los docentes en los cursos de actualización, 3) Autoevaluación docente y 4) Pensamiento de los docentes sobre aspectos de su práctica (Ver protocolo de entrevista en Anexo 1).
- Software QSR Nvivo versión 8.0.340.0 SP4: éste es un software que ayuda a trabajar con información no estructurada, como documentos, audio, videos y fotos. Se utilizó para identificar y analizar los datos de las transcripciones de las videograbaciones, permitiendo tanto la categorización de las actividades observadas en cada una de las sesiones, como la transcripción del audio de las entrevistas y su análisis.

## **2.7. Tipo de estudio**

El estudio que se realizó es de tipo cualitativo descriptivo, con dos estudios instrumentales de caso (Stake, 1998).

## **2.8. Procedimiento**

### **2.8.1. Primera Fase: RECOLECCIÓN DE DATOS**

Se realizaron ocho videograbaciones durante la impartición de una lección de Español y una de Ciencias naturales dentro de las aulas de cada profesora participante en esta investigación (R y M). Se consideraron estas dos materias debido a las diferencias que existen entre ellas, ya que Ciencias Naturales es una materia en la que la enseñanza se centra en contenidos, mientras que en Español el interés principal se centra en la promoción de habilidades.

Cada lección videograbada estaba dividida en dos sesiones, a excepción de la lección de español de la profesora M, la cual se realizó en tres sesiones, pero sólo se tomaron

las dos últimas, ya que en éstas se concentraba la mayor parte de la lección. De ésta manera, se obtuvieron ocho videograbaciones con las siguientes características<sup>6</sup>:

Profesoras	Español		Ciencias Naturales	
R	Lección: 12 "Juicio a un taco"	1 <sup>er</sup> sesión. 21-Nov-08	Lección:11 "La Célula"	1 <sup>er</sup> sesión. 24-Nov-08
		2 <sup>a</sup> sesión. 24-Nov-08		2 <sup>a</sup> sesión. 26-Nov-08
M	Lección: 11 "Los instructivos"	1 <sup>er</sup> sesión. 25-Nov-08	Lección:11 "La Célula"	1 <sup>er</sup> sesión. 24-Nov-08
		2 <sup>a</sup> sesión. 26-Nov-08		2 <sup>a</sup> sesión. 26-Nov-08

Las videograbaciones obtenidas fueron transcritas tratando de que el texto escrito se apegara literalmente al discurso oral contenido en ellas. De igual manera, se describió detalladamente el contexto del aula, incluyendo: gestos, movimientos, acciones, etc. Para lograr esto se utilizaron los siguientes criterios retomados de los trabajos de Wells (2001) y Mercer (2001):

- ✓ Se enumeraron consecutivamente los turnos, identificando al hablante con su nombre; de no ser esto posible, se procedió a identificar al hablante como niño, niña o niñ@ de no conocerse su género. En el caso de la profesora se le identifico como M.
- ✓ Las expresiones incompletas se indicaron mediante un guión (-) colocado al final del segmento incompleto; las continuaciones de dichas expresiones se precedieron por un guión.
- ✓ Para indicar una pausa perceptible de hasta tres segundos, se utilizaron puntos entre paréntesis (...). Las pausas más largas se indicaron con minutos y segundos (0.5seg).
- ✓ Las palabras dichas con énfasis se pusieron en mayúsculas (M: SIENTÉNSE).

<sup>6</sup> El número y el nombre de la lección se tomaron del currículum que establece la SEP en sus libros de texto.

- ✓ De existir duda sobre algún segmento, fue introducido entre corchetes (<>).
- ✓ Los pasajes sin claridad suficiente para la transcripción se marcaron con un asterisco (\*) por cada palabra que fuera expresada.
- ✓ Cuando dos participantes hablaban a la vez, los segmentos coincidentes se subrayaron e indicaron con una llave ({} y se alinearon verticalmente.
- ✓ Por último, el contexto de la situación se escribió entre paréntesis y en itálicas.

Posteriormente se realizó una entrevista semiestructurada con el fin de conocer el pensamiento de las docentes sobre aspectos específicos de su práctica. Ambas profesoras fueron entrevistadas dentro de su salón de clases durante la hora del recreo para evitar interrupciones dentro del proceso. Las preguntas de esta entrevista están contenidas en cuatro secciones (Ver Anexo 1):

- 1) Datos generales.** En esta sección se pretendió recolectar datos como el nombre de la profesora, edad, grado en el que enseña, años de práctica y los estudios con los que contaba.
- 2) Relevancia de la participación de los docentes en los cursos de actualización (Preguntas 1 y 2).** Aquí se trató de conocer los tipos de cursos en los que han participado las profesoras, la satisfacción que obtuvieron de estos y las causas para tomarlos.
- 3) Autoevaluación docente (Preguntas de la 3 a la 5).** En esta sección, el interés se centró en indagar lo que las profesoras pensaban sobre la importancia de la evaluación y autoevaluación docente, así como sobre los aspectos que deben incluirse dentro de éstas.
- 4) Pensamiento de los docentes sobre aspectos de su práctica (Preguntas de la 6 a la 14).** Las últimas preguntas estaban encaminadas a conocer el pensamiento de las docentes sobre el papel que llevan a cabo, tanto el profesor, como los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el empleo e importancia que se le da al diálogo dentro de este proceso, y las estrategias que las profesoras incluyen dentro de su práctica.

La entrevista fue audiograbada, y con la ayuda del software QSR Nvivo versión 8.0.340.0 SP4, fue transcrito siguiendo los criterios de Wells (2001) y Mercer (2001) que se mencionaron anteriormente para la transcripción de las videograbaciones.

### **2.8.2. Segunda Fase: SISTEMA DE CATEGORÍAS**

Para poder realizar un análisis sistemático de los videos, se creó un sistema de categorización basado en diversos autores dedicados a la investigación del discurso en el aula. En particular se retomaron aportaciones de Alexander (2008), Mercer y Littleton (2007), Rojas-Drummond (2000), Wegerif (2007) y Wolfe y Alexander (2008).

Para crear este sistema de categorización se retomaron los cinco principios que Alexander (2008) menciona dentro de la *Enseñanza Dialógica*, los cuales conjuntan diferentes aspectos de la interacción y el diálogo en el aula entre profesor-alumno y alumno-alumno. Estos cinco principios se tradujeron al español procurando que el nombre coincidiera y fuera representativo de la descripción que propone Alexander. Los principios se retomaron como dimensiones dentro del sistema de categorías; este cambio obedece a que según la Real Academia Española (2005) una dimensión es “cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno.” En este caso, la *Enseñanza Dialógica* puede ser definida a partir de las siguientes dimensiones:

- Colectiva: Todos aportan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La responsabilidad de éste recae tanto en los alumnos como en el profesor.
- Reciproca: Tanto el profesor como los alumnos se escuchan los unos a los otros, comparten ideas y consideran diferentes puntos de vista.
- Fomento positivo de la participación: Existe un apoyo entre los alumnos y el profesor para fomentar la expresión libre de las ideas en el aula.
- Encadenamiento de ideas: Se relacionan y/o complementan las ideas a lo largo de la clase
- Propositiva: El profesor abre un espacio en clase para el diálogo con un objetivo educativo específico

Posteriormente se formularon 12 categorías, contenidas dentro de las dimensiones anteriores, como indicadores de la *Enseñanza Dialógica*. Para la construcción de

dichas categorías se tomaron en cuenta tanto las definiciones de los cinco principios propuestos por Alexander, como los aspectos coincidentes que autores como Mercer y Littleton (2007), Rojas-Drummond, (2000), Wegerif, (2007) y Wolfe y Alexander (2008), mencionan sobre la interacción y el diálogo en el aula. Finalmente, a partir de la teorización descrita, se generaron diversos aspectos observables, los cuales describen a las categorías a través de actividades específicas. Esto se hizo con el fin de facilitar la localización de dichas categorías dentro las lecciones. En la siguiente tabla se puede observar el sistema de categorización en su versión final.

<b>Tabla 2.1. Sistema de Categorías de Enseñanza Dialógica</b>			
<b>DIMENSIONES</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>PUNTOS OBSERVABLES</b>
COLECTIVA	Todos aportan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La responsabilidad del mismo recae tanto en los alumnos como en el profesor.	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	Los alumnos comparten sus experiencias relacionadas con el tema de la clase.
		Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	Las participaciones se toman por turnos para procurar la participación de todos.
		El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.	El profesor abre un espacio para el trabajo colaborativo. Los alumnos, además del profesor, interactúan con las herramientas del aula (ej. Libro de texto, PEI, etc.).
RECIPROCA	Tanto el profesor como los alumnos se escuchan unos a los otros, comparten ideas y consideran diferentes puntos de vista.	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.	Antes de llegar a una conclusión se escuchan diferentes opiniones. El profesor utiliza supuestos para abrir un diálogo sobre el tema a tratar. (ej. ¿Qué hubiera pasado si...?)
		Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor	Los alumnos formulan preguntas pertinentes al tema, tanto al profesor como a sus compañeros. Las preguntas realizadas por los alumnos se responden tanto por sus compañeros como por el profesor.
FOMENTO POSITIVO DE LA PARTICIPACIÓN	Existe un apoyo entre los alumnos y el profesor para fomentar la expresión libre de las ideas en el aula.	Promoción de la participación de los alumnos.	El profesor pide opiniones El profesor da tiempo para que los niños piensen su respuesta
		Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	El profesor da un espacio para que los alumnos expresen dudas e inconformidades, para modificar o clarificarlos.

			El profesor escucha las participaciones sin descalificarlas.
			Se fomenta el respeto entre alumnos.
		Alentar la ayuda mutua entre pares.	Los niños se alientan entre ellos a opinar o a participar.
ENCADENAMIENTO DE IDEAS	Se relacionan y/o complementan las ideas a lo largo de la clase	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	El profesor formula preguntas abiertas con respecto al tema de clase.
			El profesor retoma las ideas y/o participaciones dichas en clase para enriquecer la comprensión.
			Las opiniones o respuesta provocan otras intervenciones
			El profesor utiliza retroalimentación constructiva (informativa y específica).
		Vincular los conocimientos previos con los nuevos.	El profesor realiza preguntas para saber los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema a tratar
			El profesor utiliza y relaciona conocimientos previos con otros.
PROPOSITIVA	El profesor abre un espacio en clase para el diálogo con un objetivo educativo específico	El profesor da cuenta de los propósitos de la clase	El profesor hace explícita la importancia y el propósito de las actividades que se realizarán en la clase.
			El profesor recapitula, a lo largo de la lección, los puntos importantes revisados.
			El profesor explicita la importancia de lo visto en clase.
		Fomentar la argumentación para obtener una discusión más razonada.	El profesor solicita la argumentación de respuestas. (preguntar ¿Por qué?)
			El profesor argumenta de manera amplia sus opiniones o ideas.
		Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos.	El uso de las herramientas (PEI, libro de texto, diccionarios, etc.) propicia el diálogo con respecto al tema.
			Se comparte la autoridad del profesor con otras herramientas del aula (ej. Libro de texto o PEI)

### 2.8.3. Tercera Fase: ANÁLISIS DE DATOS

Con la finalidad de analizar y comparar la práctica de las profesoras en el aula con los principios de la *Enseñanza Dialógica*, se empleó el “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*” (Tabla 2.1.), tomando al *Evento Comunicativo* como unidad de análisis. Para determinar la presencia de dichos eventos, se tomó en cuenta la definición de Saville (2005) sobre el *Evento Comunicativo*, haciéndose énfasis en la identificación del propósito general de la comunicación, el tema general, y los participantes como indicadores del evento. Es decir, se incluyeron dentro de un mismo evento los turnos en los que se conservaba el mismo objetivo, el mismo tema de interés o actividad (siendo generalmente las instrucciones de la profesara las que lo definían), e intervenían los mismos participantes.

Se empleó el software QSR Nvivo versión 8.0.340.0 SP4, el cual facilitó el manejo de datos cualitativos, permitiendo una rápida y fácil localización de los eventos y las categorías del “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*”, dentro de cada transcripción (Ver Anexo 2 para explicación más detallada), además evita que predomine solamente la impresión subjetiva de los investigadores al momento de analizar los datos. En primera instancia, se importaron las transcripciones al software con el objetivo de identificar los diferentes eventos comunicativo y se revisaron ciñéndose a los aspectos propuestos en la definición de Saville (2005) antes mencionada. Tomando la revisión de las transcripciones como punto de partida, se crearon diferentes nodos con los nombres de los eventos localizados, incluyendo en cada uno los turnos correspondientes a dichos eventos. Por ejemplo, en la segunda sesión de Español de la profesora R, el primer evento identificado abarcó del turno 1 al 20, durante los cuales la profesora realizó preguntas para que los alumnos recordaran lo visto en la sesión pasada. Estos 20 turnos se seleccionaron e introdujeron en un nodo creado con el nombre “Recapitulación de la sesión anterior”.

Habiendo definido los eventos comunicativos de cada sesión, se procedió a su categorización. Para lograr dicha categorización, se crearon nuevos nodos con los nombres de cada categoría del “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*” (Tabla 2.1), y dentro de los cuales se crearon a su vez nuevos sub-nodos

representando los puntos observables de cada categoría. Así se revisó cada evento comunicativo y se identificaron, en las transcripciones, los puntos observables.

Tras identificar los diferentes puntos observables del “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*”, los turnos contenidos en ellos se agruparon en la categoría correspondiente. De esta manera, por ejemplo, los turnos donde se identificaron los puntos observables “El profesor abre un espacio para el trabajo colaborativo” y “Los alumnos, además del profesor, interactúan con las herramientas del aula (ej. Libro de texto, PEI, etc.)”, se agruparon dentro de la categoría “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción”, siguiendo así la misma estructura propuesta en el “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*” (Ver Tabla 2.1.). Cabe mencionar que algunas categorías podrían haber coincidido en los mismos turnos. Por ejemplo, en ocasiones, mientras se empleaba una herramienta como el PEI para desarrollar un diálogo (categoría “Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo”), el diálogo en cuestión podría incluir algunas experiencias de los niños (categoría “A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos”), de esta manera varias categorías quedaron superpuestas entre sí.

Para reportar los datos obtenidos a partir de la categorización, se revisaron los nodos creados en el software pertenecientes a cada evento; el manejo de estos datos en el software permitió localizar los turnos incluidos en cada evento y cada categoría. Los resultados de esta categorización se presenta a través de:

- a)** Un esquema de cada sesión que pretende ilustrar la organización general de la sesión, así como sus datos principales de identificación;
- b)** El informe de categorización de los eventos que componen la sesión (que contiene las categorías localizadas, la dimensión a la que pertenecen, la frecuencia con la que se presentó dentro del evento, los turnos que incluyó y el porcentaje que estos representan dentro del evento); y
- c)** Un análisis general de la sesión, que incluye tanto las categorías más destacadas (encontradas en los turnos de cada evento), como el desarrollo de éstas a lo largo de la sesión.

**d)** Adicionalmente se incluye un análisis cualitativo de un fragmento de un evento comunicativo de cada sesión.

También se calcularon porcentajes por cada categoría, tomando en cuenta el total de turnos de cada sesión, lo que permitió observar de manera más general el total de la sesión, facilitando además la comparación posterior entre el pensamiento de las docentes y su práctica.

Por último, se tomaron en cuenta las entrevistas. En un inicio, las preguntas de la sección “Pensamiento de los docentes sobre aspectos de su práctica” (de la pregunta 6 a la 14), se clasificaron tomando en cuenta el mismo sistema de categorización que fue utilizado para las lecciones. Cada una de las preguntas se equiparó con una o varias categorías de las cinco dimensiones, dependiendo hacia dónde podrían estar encaminadas (Tabla 2.2.). Además existieron categorías que abarcaron más de una pregunta; todo esto con el fin de identificar las respuestas más fácilmente en el análisis posterior.

Más adelante, con ayuda de la clasificación anterior, se analizaron las respuestas de las profesoras en la entrevista. Para esto se buscaron respuestas que indicaran aspectos similares a las categorías del sistema de categorización. Debido a que existieron respuestas similares en diferentes preguntas, éstas se reportaron integrándose como una sola respuesta que incluyera los aspectos relevantes para las categorías en cuestión. Además de las respuestas de las entrevistas se recurrió a los datos de las videograbaciones y específicamente a los porcentajes generales de las categorías por sesión. Dicha tarea se realizó con el propósito de comparar las respuestas de las profesoras con los datos obtenidos en el análisis de las videograbaciones, de manera que fuera posible observar las similitudes y diferencias entre su pensamiento y su práctica.

**Tabla 2.2. Categorización de la entrevista**

<b>Pensamiento de los docentes sobre aspectos de su práctica</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>
6. ¿Cuál cree que es el papel del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje?	<b>Colectiva</b>	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.
	<b>Reciproca</b>	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.
7. ¿Cuál cree que es el papel del alumno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje?	<b>Colectiva</b>	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos
		El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.
	<b>Reciproca</b>	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.
		Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor.
<b>Fomento positivo de la participación</b>	Alentar la ayuda mutua entre pares.	
8. ¿Qué estrategias de enseñanza conoce? ¿Cuáles aplica de manera regular en el aula? A partir de su práctica cuál o cuáles le han resultado efectivas y por qué.	<b>Propositiva</b>	El profesor da cuenta de los propósitos de la clase
		Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos.
	<b>Encadenamiento de ideas</b>	Vincular los conocimientos previos con los nuevos.
9. ¿Qué tan importante considera que es el habla entre docentes y alumnos en el aprendizaje? ¿Por qué?	<b>Reciproca</b>	Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor
	<b>Fomento positivo de la participación</b>	Promoción de la participación de los alumnos.
Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.		
10. ¿Cómo cree que podría ser el diálogo dentro del aula entre profesores y alumnos para promover el aprendizaje? ¿Por qué?	<b>Encadenamiento de ideas</b>	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)
	<b>Fomento positivo de la participación</b>	Promoción de la participación de los alumnos.
Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.		

	<b>Reciproca</b>	Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor
11. ¿Cree importante que los alumnos discutan sus ideas entre sí? ¿De qué les puede servir?	<b>Colectiva</b>	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.
	<b>Reciproca</b>	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.
		Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor
	<b>Fomento positivo de la participación</b>	Alentar la ayuda mutua entre pares.
12. ¿Cómo cree que se debería propiciar la participación de los alumnos en la clase?	<b>Fomento positivo de la participación</b>	Promoción de la participación de los alumnos.
		Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.
	<b>Encadenamiento de ideas</b>	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)
13. ¿Considera importante que se tomen en cuenta las participaciones orales de los alumnos para valorar el avance en el aprendizaje?	<b>Fomento positivo de la participación</b>	Promoción de la participación de los alumnos.
14. ¿Considera importante dar retroalimentación a los alumnos cuando participan? ¿Qué tipo de retroalimentación considera que es particularmente útil? ¿Por qué?	<b>Encadenamiento de ideas</b>	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)
	<b>Fomento positivo de la participación</b>	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.

Las respuestas de las docentes de las dos primeras secciones de la entrevista, se reportaron a través de una integración de contenidos. La integración de las preguntas 1 y 2 se incluyó en la sección “Relevancia de la participación de los docentes en los cursos de actualización”, la integración de las preguntas 3 a la 5 se presentó en la sección “Autoevaluación docente”. Estos aspectos fueron considerados con el fin de conocer el involucramiento de las profesoras en las actividades de actualización y el papel que juega la autorreflexión a partir de la evaluación y autoevaluación dentro de su práctica.



# ***CAPÍTULO III: RESULTADOS***



### 3. RESULTADOS

En este capítulo se incluyen los resultados obtenidos a partir de la categorización de los datos recabados de las videograbaciones y los datos obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas a las profesoras. Estos resultados se presentan en dos apartados: 1) Práctica docente y Enseñanza Dialógica, y 2) Pensamiento Docente.

#### 3.1 PRÁCTICA DOCENTE Y ENSEÑANZA DIALÓGICA

En este apartado se describen los datos obtenidos a partir de la aplicación del “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*” en las ocho videograbaciones. Primero se muestran los resultados de la profesora R y posteriormente los de la profesora M, ambos resultados con el siguiente formato:

- Primer sesión de Español
- Segunda sesión de Español
- Primer sesión de Ciencias Naturales
- Segunda sesión de Ciencias Naturales

Para cada sesión se presenta un mapa de la sesión, es decir un esquema general de la organización de la clase, en el que se incluyen: los datos generales de la sesión (Profesora, Materia, Lección y Fecha de grabación); los eventos comunicativos en los que se dividió, incluyendo nombre y número del evento, número de turnos incluidos y una breve descripción de éste; y el total de turnos con los que cuenta la sesión. Después se muestran los datos obtenidos a partir de la categorización de cada evento (existen eventos en los que no se pudo encontrar alguna categoría por lo cual sólo se mencionan al inicio). Estos datos se presentan con la ayuda de una tabla por cada evento comunicativo, la cual contiene cinco columnas con los siguientes datos:

- Dimensión. Esta columna contiene las dimensiones del “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*”
- Categoría. Esta columna contiene las categorías que aparecieron en el evento comunicativo que se describe.

- Frecuencia de Categorías: Esta columna contiene el número de ocasiones que se presentó cada categoría dentro del evento.
- Turnos. Esta columna contiene el número de turnos incluidos en cada categoría de cada evento. En el caso de que alguna categoría se haya presentado en más de una ocasión, es decir, que su frecuencia sea mayor a uno, la celda correspondiente a los turnos está dividida según la frecuencia de la categoría, cada división contiene el número de turnos correspondiente. Finalmente en el lado derecho de la celda se muestra el total de turnos correspondientes a la categoría dentro de ese evento.
- Porcentaje de Turnos. Esta columna contiene el porcentaje que representa el número de turnos de cada categoría dentro del evento. A pesar de que se toma como total el número de turnos incluidos en cada evento, la suma de los porcentajes no podrá dar el 100%, ya que como se explicó debidamente en el método, varias categorías quedaron superpuestas, es decir, comparten algunos turnos entre sí.

Posteriormente se presenta un análisis general de cada sesión. Y se finaliza con una secuencia representativa de algún evento comunicativo, y su respectiva descripción, con el fin de ilustrar la sesión de manera cualitativa.

### 3.1.1 Profesora R: Primera sesión de Español

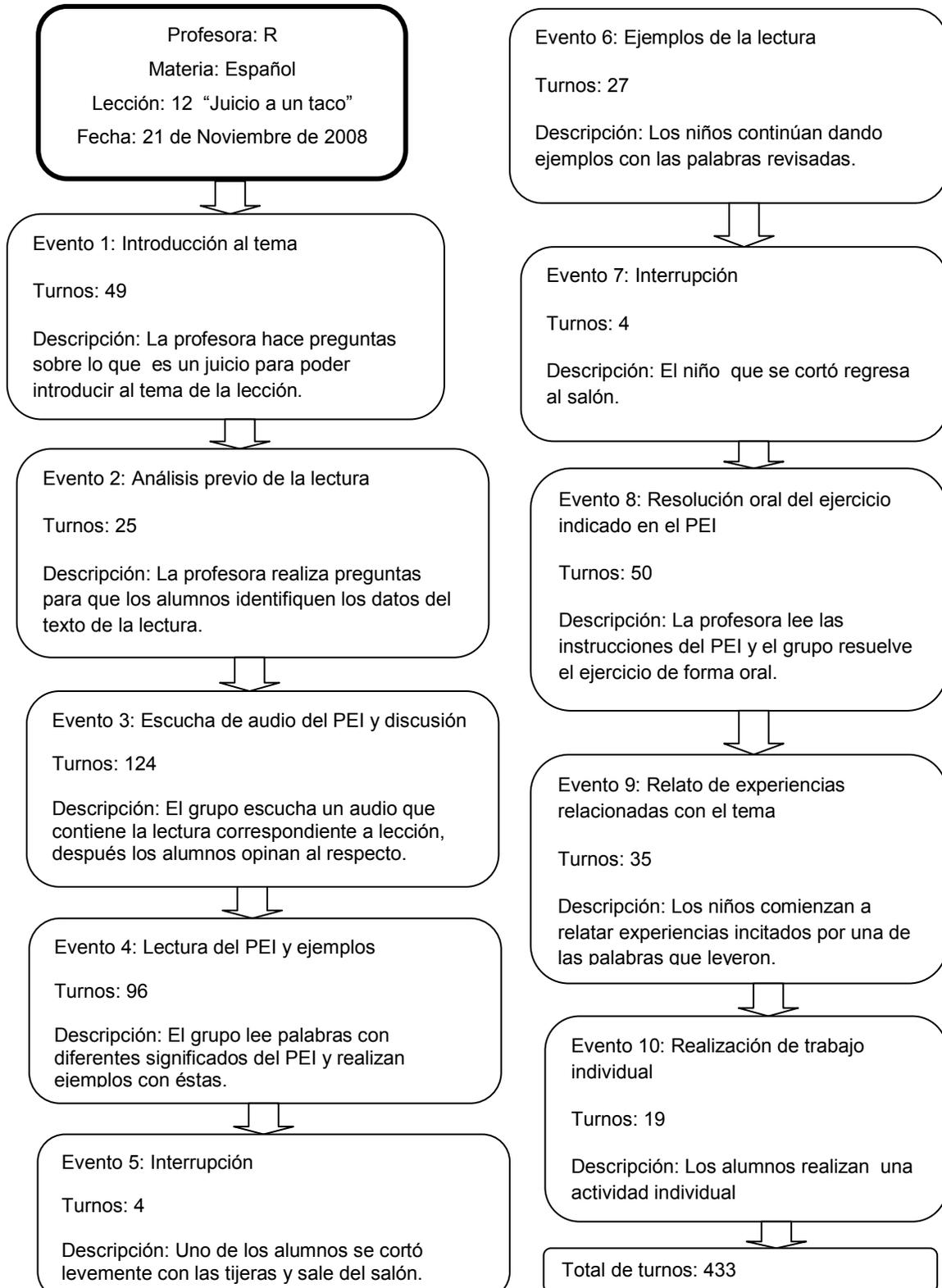


Figura 3. 1 Esquema de los eventos comunicativos de la primera sesión de Español

Esta sesión cuenta con 10 eventos, de los cuales tres de ellos (Evento 5, Evento 7 y Evento 10) no contienen ninguna categorización, ya que no se les detectaron aspectos coincidentes con el sistema de categorías. Los siete restantes se describen detalladamente a continuación.

### Evento 1: “Introducción al tema”

En este evento se presentaron categorías de cuatro de las cinco dimensiones. La categoría con mayor presencia en el evento fue “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” con un 87.75% del total de 49 turnos que abarca el evento. Otra categoría con presencia alta fue “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” con el 69.38% del total de turnos del evento. Por otro lado, tres categorías tuvieron una presencia media. La categoría “Vincular los conocimientos previos con los nuevos” se presentó en el 55.10% del evento total, la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” se presentó en el 38.77% y la categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo”, se presentó con un 22.44% del total del evento. Por último, las categorías “Promoción de la participación de los alumnos” y “A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos” estuvieron poco presentes en el evento, la primera se presentó el 6.12% del evento y la segunda en sólo el 2,04% del evento (Ver Tabla 3.1.).

Tabla 3. 1. Evento 1: “Introducción al tema” (49 turnos)					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	1	1		2.04%
	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	2	36 7	43	87.75%
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.	1	11		22.44%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	27	34	69.38%
			7		

	Promoción de la participación de los alumnos.	1	3	6.12%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	3	4	19
			13	
			2	
	Vincular los conocimientos previos con los nuevos.	1	27	55.10%

### Evento 2: “Análisis previo de la lectura”

Para este evento, las categorías “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)”, “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” y “Promoción de la participación de los alumnos” se presentaron de la misma forma. Las tres categorías se presentaron en el 80.00% de los 25 turnos que contiene el evento (Ver Tabla 3.2.).

Tabla 3. 2. Evento 2: “Análisis previo de la lectura” (25 turnos)				
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	20	80.00%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	20	80.00%
	Promoción de la participación de los alumnos.	1	20	80.00%

### Evento 3 “Escucha de audio del PEI y discusión”

A lo largo de este evento dos categorías se presentaron de manera constante. La categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” representó el 76.71% del total del evento. Igualmente la categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” se presentó en el 62.09% del evento. Además la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” se presentó en el 49.19% de los turnos totales del evento. Por otro lado, las cuatro categorías restantes que se presentaron dentro del evento tuvieron una presencia mucho menor teniendo porcentajes menores al 14.51%. (Ver Tabla 3.3.).

<b>Tabla 3. 3. Evento 3: “Escucha de audio del PEI y discusión” (124 turnos)</b>					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turno S
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	3	28	77	62.09%
			18		
			31		
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.	2	14	18	14.51%
			4		
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	3	28	95	76.71%
			36		
			31		
Encadenamiento de Ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	4	6	61	49.19%
			14		
			28		
			13		
	Vincular los conocimientos previos con los nuevos.	1	14	11.29%	
Propositiva	Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos.	1	3	2.41%	
	Fomentar la argumentación para obtener una discusión más razonada.	1	6	4.83%	

#### **Evento 4 “Lectura del PEI y ejemplos”**

En este evento la categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” fue la más constante, presentándose en el 84.37% de los 96 turnos totales que tiene el evento. Las categorías “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” y “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” tuvieron una presencia media. La primera tuvo presencia en el 48.95% del evento y la segunda se presentó en el 35.41% del evento. Por último la categoría “Promoción de la participación de los alumnos” fue la más baja ya que se encontró en el 19.79% del evento (Ver Tabla 3.4.).

<b>Tabla 3. 4. Evento 4: “Lectura del PEI y ejemplos” (96 turnos)</b>					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	47		48.95%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	10	81	84.37%
	Promoción de la participación de los alumnos.		71		
Encadenamiento de Ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	3	15	34	35.41%
			9		
			10		

### **Evento 6: “Ejemplos de la lectura”**

Las tres categorías que se presentaron en este evento fueron constantes. La categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” se presentó en el 96.29% del evento. La categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se presentó en el 81.48%. Finalmente, la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” abarcó el 66.66% del total del evento (Ver Tabla 3.5.).

<b>Tabla 3. 5 Evento 6: “Ejemplos de la lectura” (27 turnos)</b>					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	26		96.29%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	6	22	81.48%
			16		
Encadenamiento de Ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	18		66.66%

### **Evento 8: “Resolución oral del ejercicio indicado”**

En este evento las categorías “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” y “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se presentaron de la misma manera. Ambas fueron localizadas en

el 72.00% del total de 50 turnos que tiene el evento. Por otro lado, la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” se presentó en el 42.00% del evento, mientras que la categoría “Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor” sólo se presentó en el 4.00% del evento (Ver Tabla 3.6).

<b>Tabla 3. 6.</b> Evento 8 : “Resolución oral del ejercicio indicado” (50 turnos)					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	2	15	36	72.00%
			21		
Reciproca	Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor	1	2		4.00%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	15	36	72.00%
			21		
Encadenamiento de Ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	21		42.00%

### **Evento 9: “Relato de experiencias relacionadas con el tema”**

En el último evento de la sesión, sólo se localizaron dos categorías, “A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos” y “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados”. Ambas tuvieron el mismo comportamiento, presentándose dentro del 68.57% de los 35 turnos que tiene el evento (Ver Tabla 3.7.).

<b>Tabla 3. 7.</b> Evento 9: “Relato de experiencias relacionadas con el tema” (35 turnos)				
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	1	24	68.57%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	24	68.57%

## **Análisis de la sesión**

En esta sesión de Español, fueron siete eventos, de los 10 totales, los que presentaron dos o más categorías, siendo esto el 93.76% del total de turnos en el evento. Dentro de estos siete eventos se localizaron 10 categorías de las 13 que tiene el sistema de categorías, por lo tanto, en la mayor parte de la sesión se encontraron aspectos relacionados con la Enseñanza Dialógica. La sesión se organizó en torno a una lectura, haciendo en el inicio una activación de conocimientos previos y durante el desarrollo se realizó una lectura, actividades grupales e individuales.

Se encontró que las categorías “Se hace uso de reglas para la interacción en clase...” y “Opinión libre de los alumnos...” fueron las que se presentaron en más eventos y dentro de ellos fueron constantes. De la misma manera, sus porcentajes fueron los más altos en cada evento, siendo siempre mayores al 48%. Esto significa que los alumnos tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones y además que, de manera constante, las interacciones en el aula están mediadas por reglas.

Analizando con más detalle la sesión, encontramos que el inicio se lleva a cabo en el evento 1 con una activación de conocimientos previos. Esta activación, además de incluir opiniones libres y el uso de reglas de interacción, se ve guiada, en por lo menos la mitad de la sesión, por el vínculo que realiza la profesora a con conocimientos previos, ayudado por el diálogo con los alumnos en forma de IRFs y usando, también, sus opiniones para lograr conclusiones del tema.

El desarrollo de la sesión se lleva a cabo a partir del evento 2 hasta el 10. El evento 2, es la introducción de todo el desarrollo, empezando con un análisis previo a la lectura, a través de las opiniones reguladas por la profesora. En los eventos 3, 4, 6 y 8 además de las categorías Se hace uso de reglas para la interacción en clase...” y “Opinión libre de los alumnos...”, también se presentó el “Uso de IRFs en espiral...” como una de las categorías con mayor presencia y básicamente se presentaron sin alguna otra categoría. Por ejemplo en el evento 3 a pesar de que es el evento en donde aparecen más categorías, abarcando las cinco dimensiones, estas tienen porcentajes muy

variables (Ver Tablas 3.3, 3.4, 3.5 y 3.6). Por lo tanto se observó que hay una gran cantidad de opiniones reguladas, pero en muy pocas veces argumentadas o llevadas a una conclusión. También la profesora logró vincular en pocas ocasiones conocimientos previos con nuevos. En el evento 9 se genera un diálogo y se dan opiniones a partir de lo que se revisó antes, lo cual permite que través de las experiencias se contextualicen los contenidos.

En conclusión, las lecturas, así como las actividades realizadas a lo largo de la clase, abrieron la oportunidad de dialogar sobre el tema que se revisó, ya que después de leer se llevó a cabo una discusión, así mismo las actividades grupales también permitieron que se generaran diferentes opiniones. Pero al finalizar la clase no se realizó algún tipo de cierre, dejando un ejercicio individual como última actividad.

### **Ejemplo**

El grupo escuchó un audio del PEI que corresponde a la lectura de “Juicio a un taco”, después la profesora realiza preguntas para recordar de que se trató la lectura.

*Secuencia 3.1. Profesora R, Español, 21 noviembre.*

76. Profa.R: Vamos a ver, que pasó ¿de que culparon al taco? (*algunos niños comienzan a comentar al mismo tiempo*) levantando las manos, gracias David
77. David: De suciedad
78. Profa.R: De suciedad <\*>
79. Niño: (*Levanta la mano, la maestra le da la palabra*) De que tiene microbios
80. Profa.R: De que tiene microbios, de sucio
81. Niño: (*Levantando la mano*) <Pero el no tiene la culpa es por como lo preparan>
82. Profa.R: Pero pregunté por, de que lo culparon

83. Niñ@: De sucio
84. Profa.R: De sucio, de que estaba sucio, y finalmente ¿resultó que el taco era culpable o inocente?
85. Niños: Inocente
86. Profa.R: Inocente, ¿Por qué? (*Misael levanta la mano*) Dinos Misael
87. Misael: Porque las personas tenían la culpa porque no lavaban los alimentos
88. Profa.R: Y no (*simula lavarse las manos*)
89. Niños: Se lavaban las manos
90. Profa.R: Entonces, a ver, el taco, el taco como se describe a si mismo, como dice, a ver, yo soy así y así, que nos dice el taco para presentarse, a ver Jessica
91. Jessica: Que es de maíz
92. Profa.R: Que es de maíz, que más
93. Jessica: Que tiene nopalitos

Esta secuencia fue tomada del Evento 3 “Escucha de audio del PEI y discusión”. Desde el turno 76 la profesora aclara que se debe levantar la mano para poder participar, y los niños lo hacen durante los siguientes turnos, en los cuales dan sus opiniones. Tanto en el turno 76 como en el 90, la profesora abre el diálogo a partir de una pregunta (¿de que culparon al taco? Y, el taco como se describe a si mismo) lo que provoca varias respuestas de los niños, que se van uniendo para poder llegar a una conclusión. En el turno 84 la profesora pregunta: “finalmente resultó que el taco era culpable o inocente” y después de la respuesta de los niños pide que la completen preguntando ¿Por qué?, con esto los niños dan las explicaciones necesarias de acuerdo a la lectura que realizaron.

### 3.1.2 Profesora R: Segunda sesión de Español

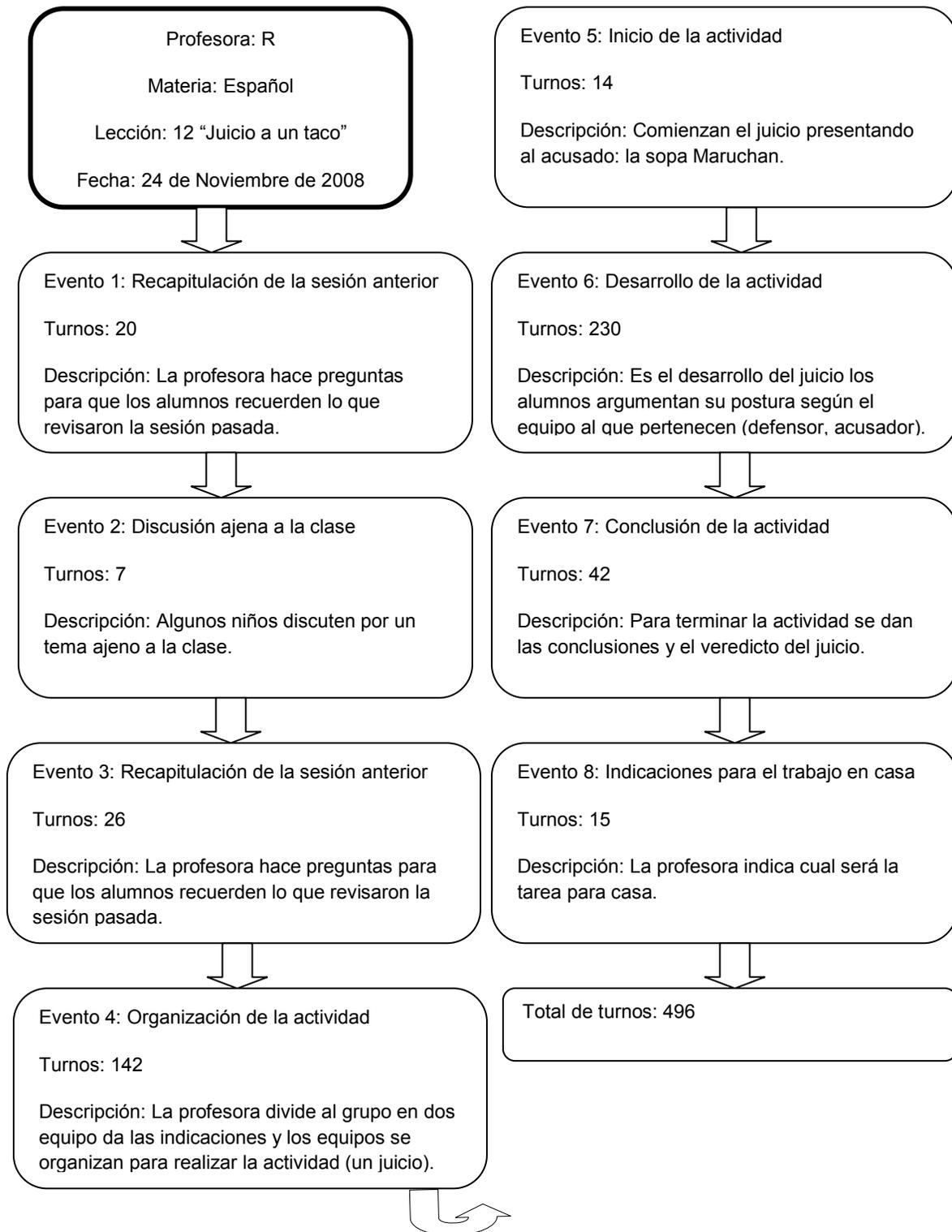


Figura 3.2. Esquema de los eventos comunicativos de la segunda sesión de Español

Esta sesión cuenta con ocho eventos, de los cuales dos de ellos (Evento 2, y Evento 8) no contienen ninguna categorización, ya que no se les detectaron aspectos coincidentes con el sistema de categorías. A continuación se describen los seis eventos a lo que si se les detectaron categorías. Es importante mencionar que los Eventos 1 y 3 se tomaron en cuenta como uno, dado que fueron similares en cuanto a contenido, siendo el mismo evento interrumpido por el evento 2.

**Evento 1 (1 y 3): “Recapitulación de la sesión pasada”**

En este evento se localizaron tres categorías con alta presencia. Dado que el evento se dividió en dos momentos de la sesión las cuatro categorías que se localizaron se presentaron dos veces, esto quiere decir que se presentaron una vez en un momento y otra en el siguiente. La categoría “El profesor da cuenta de los propósitos de la clase”, se presentó en la totalidad de los dos momentos del evento, abarcando de esta manera los 46 turnos totales. Las categorías “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” y “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se localizaron de la misma manera, esto quiere decir que ambas abarcaron los mismos 45 turnos del evento, representado el 97.86% del mismo. La categoría con menor presencia fue “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” abarcando solamente 16 turnos, representando de esta manera un 34.78% del evento (Ver Tabla 3.8.).

**Tabla 3. 8.** Evento 1 y 3: “Recapitulación de la sesión anterior” (46 turnos)

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Recíproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.	2	20	45	97.86%
			25		
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	20	45	97.86%
			25		
Encadenamiento de Ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	2	2	16	34.78%
			14		
Propositiva	El profesor da cuenta de los propósitos de la clase	2	20	46	100%
			26		

#### Evento 4: “Organización de la actividad”

A lo largo de este evento, sólo la categoría “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción” se presentó en todo. Las otras categorías tuvieron una presencia no tan alta. Por ejemplo, la categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” se presentó en el 55.63% del evento. La categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” tuvo una presencia similar abarcando el 47.18% del evento. Por otro lado, las categorías “Promoción de la participación de los alumnos” y “Fomentar la argumentación para obtener una discusión más razonada” se presentaron en menor cantidad, la primera se presentó en el 41.54% y la segunda en el 35.21%. Las dos últimas categorías tuvieron una presencia baja, el “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” se presentó una sola vez con el 8.45% del evento, y la “Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor” igualmente se presentó una sola vez pero con un solo turno, representando apenas un 0.70% (Ver Tabla 3.9.)

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.	1	142		100%
Recíproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.	1	79		55.63%
	Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor	1	1		0.70%
Fomento Positivo de la participación	Promoción de la participación de los alumnos.	1	59		41.54%
	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	5 62	67	47.18%
Encadenamiento de Ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	12		8.45%
Propositiva	El profesor da cuenta de los propósitos de la clase	1	3		2.11%

	Fomentar la argumentación para obtener una discusión más razonada.	1	50	35.21%
--	--	---	----	--------

### Evento 5: “Inicio de la actividad”

En este evento se presentaron tres categorías a la largo de todo el evento (100%= 14 turnos): “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción”, “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” y “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” (Ver Tabla 3.10.).

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.	1	14	100%
Recíproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo	1	14	100%
Encadenamiento de Ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	14	100%

### Evento 6: “Desarrollo de la actividad”

Durante el desarrollo de este evento hubo dos categorías que se presentaron en un 100%: “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción” y “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo”. Por otro lado, la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” se presentó en la mitad de la sesión, abarcando 118 turnos, siendo esto el 51.30% del evento. Similarmente, la categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se localizó siete veces en el evento, representando el 20.% del evento. Las dos categorías restantes tuvieron una presencia menor a las anteriores, “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” se presentó en 41 turnos, siendo esto el 17.82% del evento, y la categoría “Fomentar la argumentación

para obtener una discusión más razonada” se presentó 4 veces, pero sumando sólo 35 turnos de los 230 que contiene el evento, representando el 15.21% del evento (Ver Tabla 3.11.).

<b>Tabla 3. 11.</b> Evento 6: “Desarrollo de la actividad” ( 230 Turnos)					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	3	17 13 11	41	17.82%
	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.	1	230		100%
Recíproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo	1	230		100%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	7	3	46	20.00%
			6		
			4		
			10		
			5		
			5		
Encadenamiento de Ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	6	43	118	51.30%
			14		
			11		
			24		
			17		
			9		
Propositiva	Fomentar la argumentación para obtener una discusión más razonada.	4	3	35	15.21%
			16		
			4		
			12		

### **Evento 7: “Conclusión de la actividad”**

En el último evento donde se localizaron categorías, se presentaron siete de ellas. La categoría con mayor presencia fue “El profesor da cuenta de los propósitos de la clase”, presentándose una sola vez con 20 turnos de los 42 que tiene el evento, representando de esta manera el 47.61% del mismo. Después, la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” se presentó en el 30.95% del evento y la categoría “Fomentar la argumentación para obtener una discusión más razonada” se presentó en el 23.80%

del evento. Las cuatro categorías faltantes se localizaron una sola vez con pocos turnos que abarcaron menos del 10% del evento. (Ver Tabla 3.12.)

<b>Tabla 3. 12.</b> Evento 7: “Conclusión de la actividad” ( 42 turnos)				
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.	1	4	9.52%
Recíproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.	1	4	9.52%
	Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor	1	2	4.76%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	2	4.76%
Encadenamiento de Ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	13	30.95%
Propositiva	El profesor da cuenta de los propósitos de la clase	1	20	47.61%
	Fomentar la argumentación para obtener una discusión más razonada.	2	5 5	10 23.80%

### **Análisis de la sesión**

En esta segunda sesión, se observó que los turnos incluidos dentro de los dos eventos sin categorización abarcaron el 4.43% de la sesión. En el 95.57 % de la sesión se lograron identificar nueve categorías de las 13 existentes, presentándose por lo menos tres por evento, esto quiere decir que en la mayor parte de la sesión se encontraron aspectos relacionados con la *Enseñanza Dialógica*. Por otro lado, se observa que la sesión se estructuró de forma tal que, en los primeros eventos se llevó a cabo una recapitulación de forma grupal, en los eventos posteriores, se desarrolló una actividad que se desarrollo en equipo y finalmente se dieron las conclusiones de la lección y las instrucciones para el trabajo en casa, haciendo de esta forma un cierre de la sesión y de la lección en general.

A lo largo de la sesión, las categorías “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.” y “Uso de IRFs en espiral...” fueron las que se presentaron de manera constante, es decir, se encontraron en todos los eventos que pudieron ser categorizados, además “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción” se presentó en todo el desarrollo de la actividad (en cuatro eventos de los cinco categorizados). Esto significa que los alumnos, durante estos eventos, fueron alentados a participar y pudieron ser escuchados, además de que sus opiniones tuvieron seguimiento en varias ocasiones.

En el inicio de la sesión (eventos 1-3) se recapituló lo visto en la anterior a través de la participación activa de los alumnos, además la profesora logró establecer los propósitos de la clase (Ver Tabla 3.8). Durante el desarrollo se realizó una actividad, la organización de ésta se llevó a cabo en el evento 4, en el cual destaca el trabajo en equipo. Esto se puede observar ya que la categoría “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción” se presentó en la totalidad del evento. Además, en poco más de la mitad del evento la profesora procuró que se escucharan diferentes opiniones de los alumnos (categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo”). Durante este evento existen otras seis categorías que complementan a las anteriores.

En los dos eventos siguientes (eventos 5-6) se desarrolló una actividad, teniendo como características que “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción” y la “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo”), Es decir al igual que en el evento anterior se dio espacio para el trabajo en equipo y la profesora promovió que se escucharan diferentes opiniones de los alumnos. Pero, en estos eventos, también se pudo identificar que en más de la mitad de los turnos, estos se fueron conectando entre sí, logrando intercambios con la estructura IRFs en espiral.

Finalmente en el evento 7 se realiza un cierre con las conclusiones de la actividad, de esta forma la profesora menciona los propósitos de la clase, se logra una conexión entre las diferentes opiniones y también la profesora promovió el uso de la argumentación (Ver Tabla 3.12.).

Esta sesión estuvo caracterizada por la realización de una actividad que involucraba a los niños en el trabajo en equipo, teniendo así oportunidad de que surgieran diálogos entre ellos. Además, de todas las sesiones analizadas, esta es en la única en la cual la profesora logra hacer un cierre, no sólo de la sesión sino de la lección, haciendo notar la importancia de las actividades que se desarrollaron.

## **Ejemplo**

La sesión comienza con el recordatorio de la sesión pasada, sobre una lectura que hicieron del juicio de un taco. Después, la profesora lee del libro de texto las indicaciones de la actividad a seguir,. La actividad se trata de realizar un juicio con todo el grupo, por lo que la profesora empieza a organizar a todo el grupo en equipos e indagar de qué podría ser su juicio.

*Secuencia 3.2. Profesora R, Español, 24 noviembre.*

75. Profa.R: De aquí para acá son los acusadores y de aquí para acá son los acusados, o sea que ustedes se deben de defender, pero necesitamos decidir que alimento vamos a enjuiciar
76. Niño: Un camote
77. Profa.R: No puede ser el camote y ¿por qué lo vamos a juzgar?
78. Niño: La cebolla
79. Niño: Quesadilla
80. Niño: Enchiladas
81. Misael: La cebolla (*levantando la mano*)
82. Profa.R: Si no levantan la mano, Marco Antonio, no puedo escucharlos a todos
83. Misael: La cebolla
84. Profa.R: ¿Por qué la vamos a juzgar?
85. José Luis: Porque te hace llorar
86. Misael: No, porque, porque puede ser que no la laven y puede causar enfermedades

87. Profa.R: <Pero ¿hay algo que no sea enfermedad?> No, de otra cosa diferente que no sea por –
88. Niño: Enchiladas
89. Profa.R: -por sucio, a ver
90. Niña: (*Levantando la mano*)¿ la lechuga?
91. Profa.R: ¿Por qué la acusamos?
92. Niño: Por las bacteria
93. Niña: Porque tiene tierra y no la pueden lavar
94. Profa.R: Pero igual <es parecido, es por enfermedad>
95. Niñ@: <\*>
96. Profa.R: No, no quiero que <sólo nos cause enfermedad>
97. Niña: Que nos cause-
98. Profa.R: Otro, Ángel
99. Ángel: Las enchiladas
100. Profa.R: Las enchiladas ¿por qué?
101. Ángel: A no dice que ya no cause enfermedad ¿no?

Esta secuencia es un fragmento tomado del Evento 4 “Organización de la actividad”. Se caracteriza, sobre todo, por permitir que los alumnos opinen libremente y sean parte del diálogo. Se puede observar que en toda la secuencia la profesora promueve las opiniones y deja que se escuchen diferentes antes de llegar a una conclusión. Otra característica importante en esta secuencia, es que la mayoría de las opiniones están seguidas por una argumentación guiada por la profesora. En los turnos 77, 84, 91, 100, se identifica la pregunta ¿por qué? a las opiniones o participaciones de los alumnos, haciéndolos dar una respuesta más razonada. Por último, además de lo anterior, también la secuencia se ve complementada con el uso de IRFs en espiral. En los turnos 83 a 86, por ejemplo, Misael da una opinión a la que la profesora pide una argumentación, pero otro niño (José Luis) es el que responde a esto, pero ocasiona que Misael diga otra opinión, para terminar con la intervención de la profesora. Lo mismo sucede con otros niños en los turnos 90 a 94.

### 3.1.3 Profesora R: Primera sesión de Ciencias Naturales

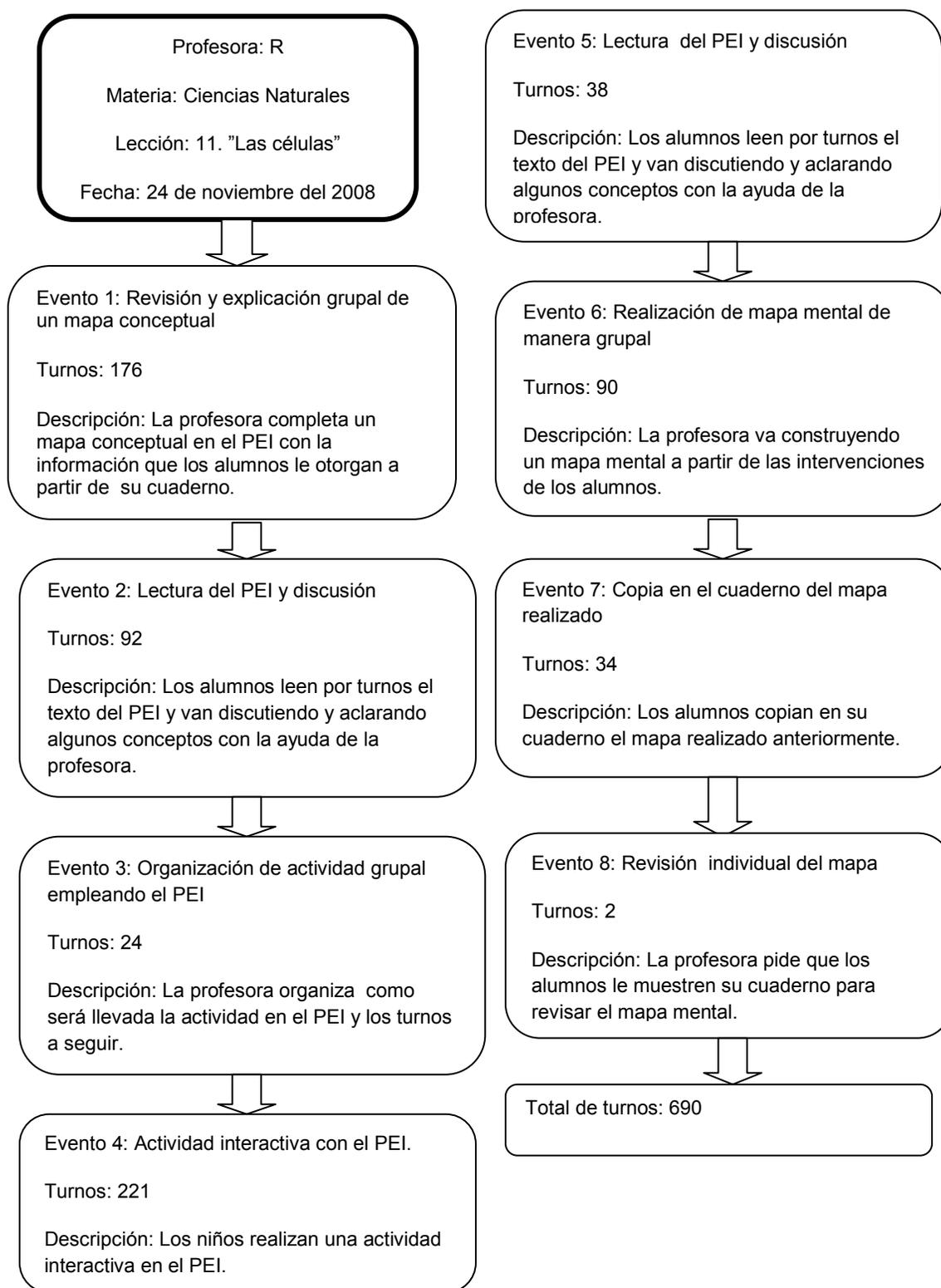


Figura 3. 3 Esquema de los eventos comunicativos de la primera sesión de Ciencias Naturales

Esta sesión cuenta con 8 eventos, de los cuales dos de ellos (Evento 7 y 8) no contienen ninguna categorización, ya que no se les detectaron aspectos coincidentes con el sistema de categorías. Por otro lado, los eventos 2 y 5 se detectaron con el mismo nombre, mas no se tomaron en cuenta como el mismo, ya que contienen categorías diferentes. Los eventos categorizados se describen detalladamente a continuación.

### Evento 1: “Revisión y explicación grupal de un mapa conceptual”

En este evento, las 5 categorías que se presentaron tuvieron una presencia baja. En primer lugar, la categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se presentó en el 27.27% del evento. En segundo lugar, la categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” se presentó con el 17.04% del evento. En tercer lugar la categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” se presentó en el 14.20% del evento. Por último las categorías “Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor” y “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” se presentaron en el 2.84% y el 6.25% respectivamente (Ver Tabla 3.13.).

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos	
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	4	11	25	14.20%
			5		
			4		
			5		
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo	1	30	17.04%	
	Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor	1	5	2.84%	
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	3	39	48	27.27%
			3		
			6		
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	11	6.25%	

## Evento 2: “Lectura y discusión”

Este evento tuvo 6 categorías con una presencia baja. La categoría “Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos” se localizó en un 35.23% del evento. Las categorías “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” y “Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor”, ambas se localizaron en el 19.04% del evento. Las categorías “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)”, “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” y “El profesor da cuenta de los propósitos de la clase” fueron las más bajas en presencia en este evento, presentándose una sola vez con un porcentaje menor al 14.30% (Ver Tabla 3.14.).

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo	1	11	10.47%
	Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor	4	5 2 3 10	20 19.04%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	4	7 4 4 5	20 19.04%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	15	14.28%
Propositiva	El profesor da cuenta de los propósitos de la clase	1	2	1.90%
	Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos.	1	37	35.23%

### Evento 3: “Organización de actividad grupal empleando el PEI”

En este evento sólo se presentó una categoría, “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción”, con una sola aparición y cinco turnos abarcados, siendo esto el 20.83% del evento (Ver Tabla 3.13.).

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción	1	5	20.83%

### Evento 4: “Actividad interactiva con el PEI”

En este evento se presentaron diferentes categorías. La categoría con mayor presencia fue “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción” con el 71.49% del evento. Por otro lado, la categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” tuvo una aparición que incluyó el 36.19% del evento. En comparación, las categorías “Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos” y “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” representaron el 26.69% y el 24.88% respectivamente. De manera similar, se presentaron las categorías “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” y “Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor” con seis apariciones cortas, 19.90% y 5.42%. En cuanto a la categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo”, ésta se representó en el 9.95% del evento. Finalmente, las dos categorías siguientes, se presentaron con pocos turnos. La categoría “A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos” abarcó el 2.26% y la categoría “Alentar la ayuda mutua entre pares” abarcó el 1.80% del evento (Ver Tabla 3.14.).

<b>Tabla 3. 14. Evento 4: “Actividad interactiva con el PEI” (221 turnos)</b>				
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	1	5	2.26%
	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	80	36.19%
	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción	4	6 45 27 80	158 71.49%
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo	2	15 7	22 9.95%
	Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor	6	2 3 1 4 2	12 5.42%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	8	5 5 2 3 9 15 10 6	55 24.88%
	Alentar la ayuda mutua entre pares.	1	4	1.80%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	6	2 9 5 15 7 6	44 19.90%
Propositiva	Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos	2	5 54	59 26.69%

### **Evento 5: “Lectura del PEI y discusión”**

Las categorías presentes en este evento se muestran relativamente constantes. Primero, la categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados”, se identificó en un 60.52% del total de 38 turnos que tiene el evento.

Segundo, las tres categorías restantes sólo aparecieron una vez a lo largo del evento, pero la categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” abarcó el 50.00%. La categoría “Promoción de la participación de los alumnos” abarcó el 39.47% del evento y la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” abarcó sólo un 13.15% (Ver Tabla 3.15.).

<b>Tabla 3. 15.</b> Evento 5: “Lectura del PEI y discusión” (38 turnos)					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo	1	19		50%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	18	23	60.52%
			5		
	Promoción de la participación de los alumnos.	1	15		39.47%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	5		13.15%

### **Evento 6: “Realización de mapa mental de manera grupal”**

En este último evento, cuatro de las cinco categorías que se presentaron: “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)”, “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo”, “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” y “Promoción de la participación de los alumnos” abarcaron el 100% de los turnos. La categoría restante, “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” se presentó en tres ocasiones, que representaron el 48.88% del evento (Ver Tabla 3.16.).

<b>Tabla 3. 16.</b> Evento 6: “Realización de mapa mental de manera grupal” (90 turnos)					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	90		100%
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a	1	90		100%

	través del diálogo				
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	90	100%	
	Promoción de la participación de los alumnos.	1	90	100%	
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	3	2	44	48.88%
			13		
			29		

### **Análisis de la sesión**

En esta sesión de Ciencias Naturales se observó que seis eventos, de los ocho totales, contienen alguna categoría, incluyendo estos el 94.78% de los turnos de la sesión. Fueron 11 categorías que se presentaron a lo largo de estos ocho eventos, por lo tanto en la mayor parte de la sesión se encontraron aspectos relacionados con la *Enseñanza Dialógica*. La sesión está organizada por un inicio dado por una recapitulación y un desarrollo, el cual se caracteriza por lecturas con su discusión seguidas por una actividad y finalizado con un ejercicio individual y su revisión.

Las categorías que más se presentaron en la sesión fueron “Uso de IRFs en espiral...”, “Opinión libre de los alumnos...” y “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” las tres se presentaron en cinco de los nueve eventos. Esto significa que en varias ocasiones hubo discusiones donde los niños tuvieron la oportunidad de opinar, que estas participaciones llevaran a otras que enriquecieran el conocimiento, y además, que se lograra una conclusión con ellas.

Al igual que en otras sesiones, en ésta existe un inicio y un desarrollo del tema. El inicio se da en el evento 1, se realiza un tipo de activación de conocimientos previos, ya que se lleva a cabo con un esquema previamente realizado, con éste los alumnos dan sus opiniones, preguntas y conclusiones sobre el tema anterior, así la profesora contextualiza la continuación del tema.

A partir del evento 2 comienza el desarrollo del tema, en el cual se lleva a cabo una lectura seguida de una discusión. Las características particulares de este evento, son que, a pesar de que contiene 105 turnos, las seis categorías que se presentan en él tienen un porcentaje menor al 35.50%. También se destaca que, en un poco más de la

tercera parte del evento, se emplea el PEI como herramienta que fomenta el diálogo. Estos diálogos se identifican por trabajo colaborativo y no sólo opiniones, sino también preguntas hechas por los alumnos.

En los eventos 3 y 4 se realiza una actividad con el PEI, centrada en que los alumnos interactúen con la herramienta (“El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción”). Específicamente el evento 4 es el que contiene la mayor cantidad de categorías en todo el evento, siendo estas 9 de las 13 totales en el sistema de categorías, pero todas, a excepción de la mencionada anteriormente, se presentan en menos del 36.50% del evento. Es decir, las interacciones que se llevaron a cabo dentro de la actividad permitieron una mayor combinación de las características de las diferentes categorías.

En el evento 5 se da una segunda lectura con su respectiva discusión, la cual es similar por su contenido a la observada en el evento 2, pero diferente tanto en el número de categorías presentes, como en su distribución a lo largo del evento, ya que en este evento a pesar de que son menos categorías, los porcentajes de estas van desde un 13% hasta un 60%. Por las categorías que se presentaron, se observó que en este evento los alumnos dieron opiniones y fueron retomadas en su mayoría para llegar a una conclusión, a demás la profesora promovió algunas de esas opiniones.

Por último, en el evento 6 se realiza una actividad relacionada con la lectura y discusión anterior, en la cual se observa en la totalidad del evento opiniones libres, uso de reglas, promoción de la construcción y la participación, acompañados en menor proporción por el uso de IRFs.

En conclusión, se pudo observar que el empleo de las diferentes herramientas (libro de texto, PEI, Mapas conceptuales) a lo largo de la sesión, originó diferentes tipos de interacciones con características dialógicas, esto se puede observar gracias a la amplia gama de categorías presentadas. Resulta importante resaltar que no sólo a través de las discusiones se pudo observar lo anterior, sino que también en las actividades realizadas.

Como última observación esta sesión, como se mencionó al inicio de este análisis, estuvo organizada por un inicio y un desarrollo, pero se notó la falta de un cierre.

## Ejemplo

En el PEI se encuentran diferentes imágenes de algunas partes de distintos seres vivos, tal y como serían vistas desde un microscopio a distintos aumentos, además de que cada uno de los aumentos de estas imágenes cuenta con su debida explicación. Los niños van pasando al PEI y eligen qué imagen quieren ver. Al ver la de la mariposa la profesora interviene y los cuestiona.

*Secuencia 3.3. Profesora R, Ciencias Naturales, 24 noviembre.*

453. Profa R: Si son, Si son- Haber si son dentados ¿de qué tendrán forma?

454. Niño: De dientes.

455. Profa R: De dientes, muy bien.

*(Aprieta otro aumento y escuchan en la explicación que la mariposa tiene líneas en los bordes dentados para evitar mojarse.)*

456. Niño: Con razón no se mueren.

457. Profa R: Son impermeables <\*>

458. Niña: Y eso que nacieron.

*(Aprieta Cintia el botón para salir de esa imagen.)*

459. Profa R: El que seguía. *(Jonathan se dirige al pizarrón electrónico para elegir la imagen)*

460. Niño: Maestra ahorita yo paso.

461. Profa R: Ahorita vemos, ya rápido Omar, rápido; váyanle pensando cuál van a poner.

462. Jonathan: ¡Ay! ¿Dónde está?

463. Profa R: ¿Qué buscas?

464. Jonathan: Aquí.

465. Niña: ¡Ya lo vimos!

466. Jonathan: No es cierto *(Selecciona la imagen de la libélula)* Dice “animal invertebrado del grupo de los artrópodos, tiene patas articuladas, respira por-

467. Niño: ¿Qué es artrópodos?
468. Jonathan: “Tráqueas que se abren al exterior y unos orificios situados en su abdomen” (*Lee del pizarrón electrónico. Posteriormente aprieta otro aumento y escuchan la explicación*)
469. Niño: Parece que tiene- (*Jonathan presiona otro aumento y la explicación les dice que es el esqueleto exterior de la libélula*)
470. Niño: ¡Ohhh!
471. Niño: O sea que es el-
472. Profa R: Ya sé que es, espérame, espérame (*le dice a Jonathan quien iba a presionar otro aumento*) ¿Qué José Luis?
473. José Luis: Es que tiene el esqueleto de fuera.
474. Profa R: Los insectos tienen el esqueleto exógeno, por fuera.
475. Jonathan: Por eso es invertebrado.

Esta secuencia fue tomada del Evento 4: “Actividad interactiva con el PEI”. Al inicio la profesora cuestiona a los alumnos sobre un término que escucharon en el PEI lo que genera algunas respuestas de los niños y aclaraciones por parte de la profesora (turnos del 466-474). Debido a que este evento estuvo dedicado a la realización de una actividad interactiva con el PEI, los alumnos además del profesor tuvieron la oportunidad de interactuar con esta herramienta, siendo ellos quienes realizaban, por turnos, las acciones pertinentes en el PEI. En el turno 466, después de escuchar la explicación de la libélula, los alumnos comentan sobre cómo es su esqueleto, y surge una duda de un niño - “¿Qué es artrópodos?”- (turno 467), al final la profesora y Jonathan, después de escuchar las opiniones de los demás así como la información del PEI, concluyen que “Los insectos tienen el esqueleto exógeno, por fuera” (turno 474) y “Por eso es invertebrado” (turno 475). Así las opiniones de los niños y de la profesora en conjunto con las herramientas del PEI se emplean en conjunto para poder comprender los conceptos de la clase.

### 3.1.4 Profesora R: Segunda sesión de Ciencias Naturales

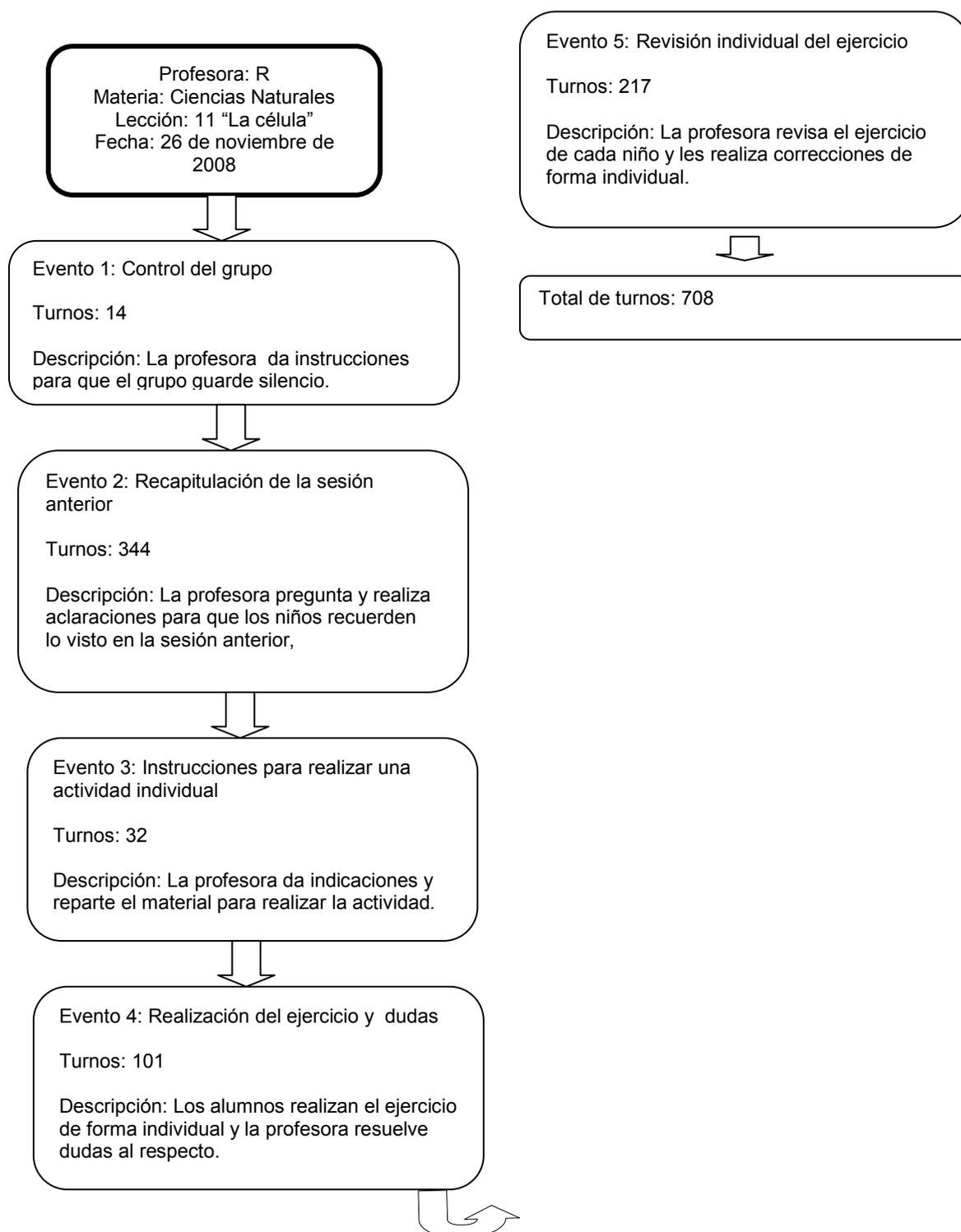


Figura 3. 4. Esquema de los eventos comunicativos de la segunda sesión de Ciencias Naturales

Esta sesión cuenta con cinco eventos, de los cuales tres de ellos (Evento 1, 3 y 5) no contienen ninguna categorización, ya que no se les detectaron aspectos coincidentes

con el sistema de categorías. Los dos restantes se describen detalladamente a continuación.

### Evento 2 “Recapitulación de la sesión anterior”

Durante este evento la categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se presentó durante el 35.75% del evento. La categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” se presentó en el 29.06% del evento. La categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” se presentó en el 19.18% dentro del evento. La categoría “El profesor da cuenta de los propósitos de la clase” se presentó en el 31.68% de los turnos del evento. La categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” se presentó en el 18.89% del evento. Las categorías “A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos” y “Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor” por su parte se presentaron en menos del 8% del evento (Ver Tabla 3.17.).

Tabla 3. 17. Evento 2: “Recapitulación de la sesión anterior” (344 turnos)				
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	1	25	7.26%
	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	3	35 25 40	100 29.06%
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.	1	66	19.18%
	Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor	1	6	1.74%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	5	12 15 21 11 6	65 18.89%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	4	32 31 16 44	123 35.75%
Propositiva	El profesor da cuenta de los propósitos de la clase.	1	109	31.68%

#### Evento 4 “Realización del ejercicio y dudas”

En este evento sólo fueron identificadas dos categorías, ambas con una sola aparición de menos de 17 turnos. La categoría “Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor” abarcó el 15.84% del evento y la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” abarcó el 7.92% del total del evento (Ver Tabla 3.18.).

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Reciproca	Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor	1	16	15.84%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	8	7.92%

#### Análisis de la sesión

En la segunda sesión de Ciencias Naturales el número de eventos en los cuales se localizaron categorías disminuyó en comparación a la primera sesión, aunque el porcentaje de los turnos abarcados por estos eventos superó (2 y 4 ) a aquellos que no fueron categorizados, abarcando el 62.85% de la sesión. Por lo tanto, en más de la mitad de la sesión se pudieron localizar algunos aspectos de la Enseñanza Dialógica.

Particularmente, fue el evento 2 el que ocupó la mayor parte de la sesión, pero a pesar de esto, no fue un evento en su mayoría dialógico, ya que las categorías que se presentaron tuvieron porcentajes menores al 35%. Viendo detalladamente el evento, destaca que a lo que más se dedicó el grupo, con respecto al sistema de categorías, fue a opinar de manera libre haciendo, en la mayoría de las ocasiones, uso de las reglas de interacción, pero las conexiones de estas opiniones a otros conocimientos, o a una contextualización fueron escasas. Dado que este evento estaba dedicado a

recapitular la sesión pasada, la profesora muestra en algunas ocasiones intenciones de resaltar el propósito de los conocimientos que se están adquiriendo. Resulta interesante observar que este evento, como se mencionó anteriormente, ocupó la mayoría de la sesión con 344 turnos abarcados, y se centró solamente en la recapitulación de la sesión pasada, por lo tanto quedó poco espacio para dedicarle el tiempo suficiente al desarrollo y al final de sesión.

Con respecto a esto, el evento 4 ilustra lo mencionado, ya que en sus 101 turnos sólo dos categorías fueron localizadas y ambas con menos del 16%. Un aspecto que se puede resaltar en este evento, es que se les brindó la oportunidad a los niños no sólo de participar sino de explicar, cosa que no es tan común en los salones de clases. También de manera reducida hubo encadenamientos de las participaciones.

Podemos concluir que en esta sesión sí se le prestó atención a lo que los niños querían decir, tanto opiniones como explicaciones, pero éstas tuvieron poca retroalimentación o poca relevancia con su vida cotidiana o pocas conexiones con otros conocimientos. De igual manera se percibe una escasa organización en los tiempos de clase al ver que se le dedica demasiado tiempo a una parte de la clase, dejando fuera el enriquecimiento de otras.

## **Ejemplo**

El evento comienza cuando la profesora pregunta ¿qué vimos la clase pasada? Los niños dicen lo que recuerdan y después comienzan a decir los diferentes tipos de células y la profesora les pregunta para qué sirve cada una de ellas.

*Secuencia 3.4. Profesora R, Ciencias naturales, 26 noviembre.*

148. Profa.R: No, no era la respuesta más fácil. Entonces esos son los estomas ¿que otra más dijiste Jessi?

149. Jessi: Este, los espermatozoides.

150. Profa.R: Los espermatozoides, ¿esos qué?

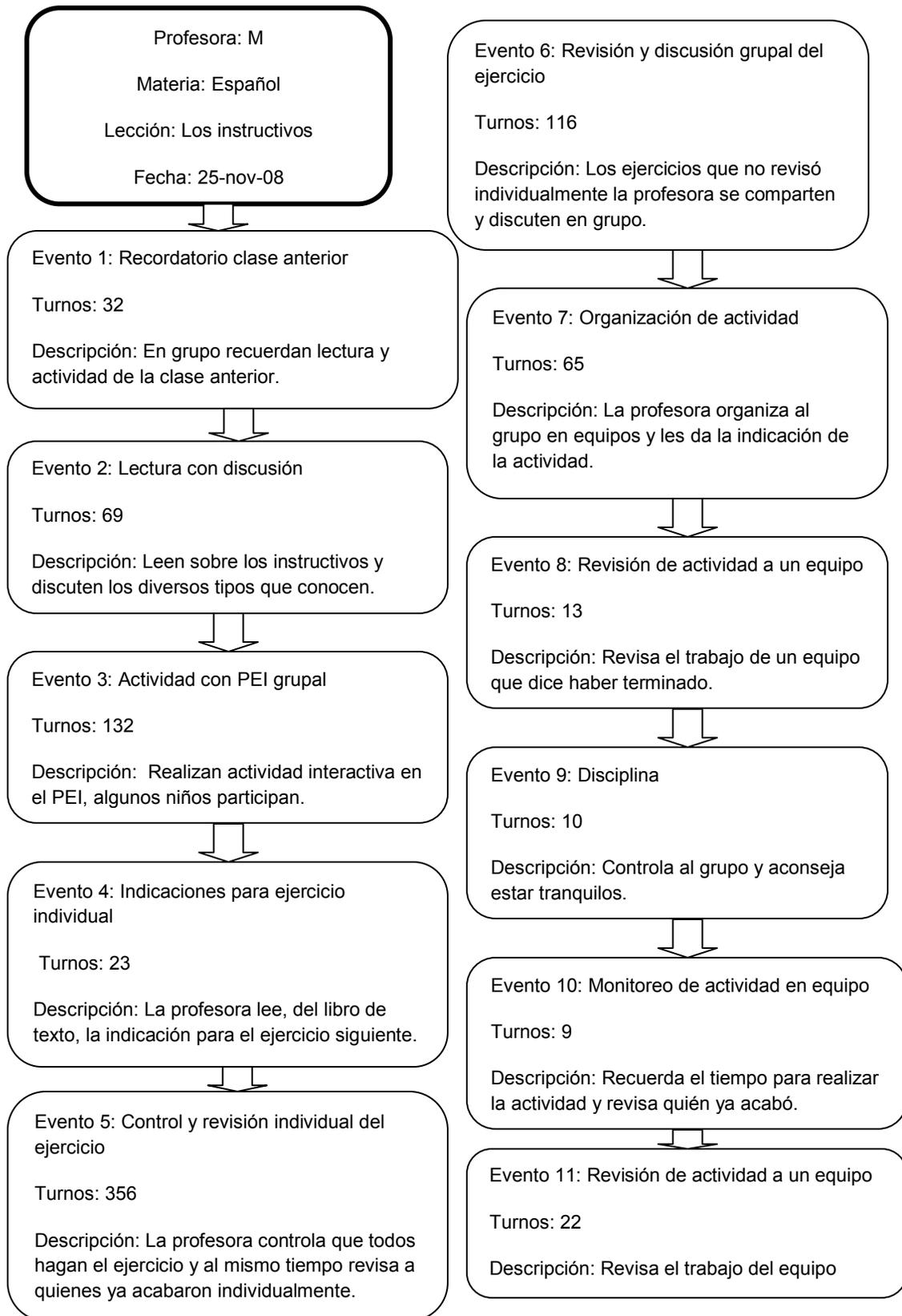
151. Niño: Yooo

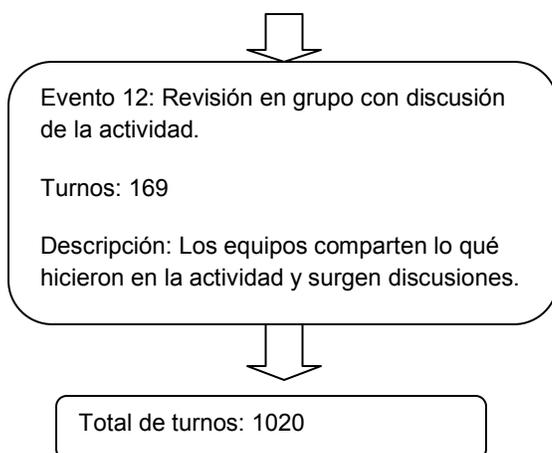
152. Profa.R: Levanten la mano. Ángel (dándole la palabra)

153. Ángel: Son los que tienen los hombres.
154. Profa.R: Para qué nos sirve
155. Niño: [Para la
156. Ángel: [Para [reproducirnos.
157. Niño: [para embarazar a la mujer
158. Profa.R: Para la reproducción, para el embarazo, es lo, es lo que hace junto con el óvulo que se embarace. Jessica (la señala para que diga qué otra célula hay)
159. Jessi: Glóbulos rojos.
160. Profa.R: Glóbulos rojos.
161. Jonathan: Maestra yo.
162. Profa.R: Jorge
163. Jonathan: ¿Jorge? Yo no soy Jorge.
164. Profa.R: Digo Jorge, Jonathan. No, le estaba diciendo que se callara, Jorge (llamándole la atención)
165. Jonathan: Son los que circulan en su, [en su- (intenta explicarlo con sus manos)
166. Niño: [Deja de comer (a Jonathan)
167. Jonathan: - sangre.
168. Profa.R: Y sirven para qué
169. Jonathan: Para llevar la sangre a los músculos.
170. Profa.R: Puede ser, pero qué, la sangre que tiene.
171. Jonathan: Glóbulos rojos.
172. Niño: Glóbulos rojos
173. Profa.R: Algo que nos sirve para que nuestro cuerpo funcione, que es lo que respiramos.
174. Jessi: Venas
175. Profa.R: ¿Respiramos venas? [¿Qué respiramos?
176. Niña: [No
177. Memo: Oxígeno
178. Niño: Oxígeno
179. Profa.R: El aire que tiene oxígeno, el oxígeno es lo que va a nutrir a nuestro cuerpo, y la sangre va a [Transportar el oxígeno-

Este fragmento fue tomado del Evento 2 “Recapitulación de la sesión anterior”, en el cual se pudieron localizar algunas categorías. Durante esta secuencia la profesora escucha las opiniones de los niños y ellos participan activamente, en los turnos 152 y 158 la profesora interviene para que se pueda seguir el diálogo en orden, pide que levanten la mano para pedir la palabra y la cede cuando lo niños lo hacen. Durante los turnos 149 al 158 la profesora después de escuchar algunas opiniones da una pequeña conclusión sobre lo que son los espermatozoides, tomando en cuenta lo que los niños dijeron. En el turno 159 Jessi menciona otra célula, los glóbulos rojos, lo que hace que los demás niños traten de explicar en donde se encuentran. En el turno 168 la profesora pregunta: “Y sirven para qué” tratando de que los niños expliquen su función, Jonathan responde y la profesora trata de llevarlos a una respuesta más clara, es decir, a partir de la intervención de Jessi las respuestas siguientes se van entrelazando para lograr entender la función de los glóbulos rojos. Después de que se escucharon las opiniones de los niños la profesora pudo explicar la función de los glóbulos rojos (turno 179).

### 3.1.5 Profesora M: Primera sesión de Español





**Figura 3. 5. Esquema de los eventos comunicativos de la primera sesión de Español**

Esta primer sesión cuenta con 12 eventos, cuatro de ellos (Evento 4, evento 9, evento 10 y evento 11) no cuentan con alguna categoría, por lo que a continuación se describirán sólo los eventos que si pudieron ser categorizados.

### **Evento 1: “Recordatorio clase anterior”**

En este evento se lograron identificar tres categorías. La categoría “El profesor da cuenta de los propósitos de la clase” se presentó una vez con 32 turnos cubriendo el total del evento. La categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se presentó en dos ocasiones con un total de 23 turnos que representan el 71.87% de la extensión de turnos del evento. Finalmente la categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” se presentó en una ocasión representando ésta el 53.12% de los turnos del evento (Ver Tabla 3.19.).

<b>Tabla 3. 19.</b> Evento 1: “Recordatorio clase anterior” (32 turnos)					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	17		53.12%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	17	23	71.87%
			6		
Propositiva	El profesor da cuenta de los propósitos de la clase	1	32		100%

## Evento 2: “Lectura con discusión”

En este segundo evento se pudieron localizar las cinco dimensiones del sistema de categorías, y siete de las categorías incluidas en estas dimensiones. Pero a pesar de esto, fueron sólo 4 categorías con una presencia significativa. Las dos categorías que se presentaron con un porcentaje alto fueron: “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” y “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados”, las dos se presentaron una sola vez con 50 turnos y un porcentaje de 72.46%. Por otro lado, la categoría “A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos” se presentó dos veces sumando 33 turnos lo que representa el 47.82% del evento, y la categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” se localizó igualmente en dos ocasiones pero sólo en 23 turnos, los cuales representan el 33.33% de los turnos incluidos en este evento. (Ver Tabla 3.20.).

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	2	25	33	47.82%
			8		
	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	50		72.46%
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.	2	13	23	33.33%
			10		
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	50		72.46%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	6		8.69%
Propositiva	El profesor da cuenta de los propósitos de la clase	1	18		26.08%
	Fomentar la argumentación para obtener una discusión más razonada.	1	4		5.79%

### Evento 3: “Actividad con PEI grupal”

Dentro del evento 3 se identificaron tres categorías con características significativas. En primer lugar, dos categorías se presentaron en una ocasión, pero con un porcentaje muy alto. “Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos” se presentó en 129 turnos, representando el 97.72% de los turnos totales del evento, y “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción” se presentó en 120 turnos, representando el 90.90% del evento. En segundo, la categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” se presentó en cinco ocasiones, pero sumando sólo 60 turnos dando un porcentaje de 45.45%. (Ver Tabla 3.21.).

**Tabla 3. 21.** Evento 3: “Actividad con PEI grupal” (132 turnos)

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	5	16 5 19 5 15	60	45.45%
	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.	1	120		90.90%
Fomento Positivo de la participación	Aleentar la ayuda mutua entre pares	1	8		6.06%
Propositiva	Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos.	1	129		97.72%

### Evento 5: “Control y revisión individual del ejercicio”

En este evento sólo se lograron identificar dos categorías. La que se presentó en más turnos fue la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” con una frecuencia de dos ocasiones, con un total de 108 turnos que hacen el 30.33% del evento. La categoría “Promoción de la participación de los alumnos” tuvo una sola aparición de 16 turnos, es decir el 4.49% del total del evento (Ver Tabla 3.22.).

<b>Tabla 3. 22.</b> Evento 5: “Control y revisión individual del ejercicio” (356 turnos)					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos	
Fomento positivo de la participación	Promoción de la participación de los alumnos.	1	16	4.49%	
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	2	58	108	30.33%
			50		

### **Evento 6: “Revisión y discusión grupal del ejercicio”**

En este evento se presentaron las categorías “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)”, “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” y “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” con el mismo comportamiento. Se presentaron en una ocasión con 47 turnos cada una, representando el 40.51% de los turnos del evento (Ver Tabla 3.23.).

<b>Tabla 3. 23.</b> Evento 6: “Revisión y discusión grupal del ejercicio” (116 turnos)				
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	47	40.51%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	47	40.51%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	47	40.51%

### **Evento 7: “Organización de actividad”**

En este evento sólo se pudo identificar la categoría “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción” con dos apariciones de cuatro turnos cada una, haciendo un total de ocho turnos, representando el 12.30% del total de turnos contenidos en el evento. (Ver Tabla 3.24.).

<b>Tabla 3. 24. Evento 7: “Organización de actividad” (65 turnos)</b>					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.	2	4	8	12.30%
			4		

### **Evento 8: “Revisión de actividad a un equipo”**

En este evento, se localizó únicamente la categoría “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción” durante los 13 turnos totales del evento, lo que representa el 100%.(Ver Tabla 3.25.).

<b>Tabla 3. 25. Evento 8: “Revisión de actividad a un equipo” (13 turnos)</b>				
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.	1	13	100%

### **Evento 12: “Revisión en grupo con discusión de la actividad”**

En el último evento de esta sesión se localizaron dos categorías, “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” y “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” con 160 turnos cada una, representando el 94.67% del total de turnos del evento. (Ver Tabla 3.26.)

<b>Tabla 3. 26. Evento 12: “Revisión en grupo con discusión de la actividad” (169 turnos)</b>				
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	160	94.67%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	160	94.67%

### **Análisis de la sesión**

En esta primer sesión de Español, se observó que ocho eventos de los 12 totales contienen alguna categoría, incluyendo estos el 93.33% de los turnos de la sesión. Fueron 11 categorías que se identificaron a lo largo de estos ocho eventos, por lo tanto en la mayor parte de la sesión se encontraron aspectos relacionados con la *Enseñanza Dialógica*. La sesión está organizada por un inicio y un desarrollo que comienza con una lectura y su discusión, seguidos de actividades con el PEI y ejercicios individuales y grupales, que después de realizados se discuten.

Las categorías “Se hace uso de reglas para la interacción en clase...” y “Opinión libre de los alumnos...” son las que más se presentaron. La primera se presentó en cinco eventos representando el 32.15% de los turnos de la sesión y la segunda se presentó cuatro veces representando el 26.86% de los turnos de la sesión.

En el inicio de la sesión (evento 1), la profesora realizó un recordatorio de la sesión pasada con la ayuda de las opiniones de los alumnos, en su mayoría reguladas, haciendo énfasis en los propósitos de la lección (Ver Tabla 3.19.). El desarrollo se lleva a cabo a partir del evento 2 hasta el evento 12, en el cual se observan 10 categorías de las 11 que se presentan en la sesión. Cada evento presenta un conjunto de categorías diferentes, ya que la distribución de las categorías no fue consistente a lo largo de la sesión, pero dentro de cada evento las categorías presentes tuvieron un comportamiento constante. Los únicos eventos que tuvieron una sola categoría fueron el 7 y 8, siendo ésta “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción”, dado que hubo trabajo en equipo.

Analizando más detalladamente el desarrollo de la sesión, se observa que en tres eventos las actividades realizadas generan una discusión, que presentan características particulares más allá de las opiniones y las reglas de interacción. En particular, la discusión llevada a cabo en el evento 2 es la que muestra más categorías (Ver Tabla 3.20.), las cuales hacen visible que los conocimientos que se discuten se generan a través tanto del compartir experiencias pertinentes al tema como por la oportunidad que brinda la profesora de escuchar opiniones antes de llegar a una conclusión. A demás, en este evento la profesora hace un acercamiento al fomento de la argumentación, lo que en otras sesiones no había sucedido. En los otros dos

eventos (6 y 12) las discusiones se centran en escuchar opiniones con uso de reglas, aunque en el evento 6 existe una conexión de estas en forma de IRF en espiral.

Por otro lado, el evento 3 es el segundo evento con más categorías, en cual se lleva a cabo una actividad grupal. Esta actividad se identifica sobre todo por el empleo del PEI junto con la interacción de los niños con el mismo, promoviendo así su iniciativa para participar en la sesión. El evento 5 se centra en la revisión individual de un ejercicio y a pesar de ser el que incluye mayor número de turnos, muestra sólo dos categorías (Ver Tabla 3.22.), siendo la que se presentó en más turnos el “Uso de IRFs en espiral...” (30.33%), por lo que solamente en la tercera parte de esta revisión se dio una retroalimentación constructiva.

Concluyendo, la sesión se mostró con una estructura diversificada, ya que existieron tanto introducciones al tema, como actividades interactivas con el PEI, ejercicios individuales y en equipo y discusiones al respecto, no obstante la sesión no contó con un cierre. También se mostró diversificada en cuestión a las categorías que presentó, haciendo de esta sesión el mayor acercamiento a los aspectos de la *Enseñanza Dialógica* de esta profesora. Aunque cabe mencionar que la concentración de categorías fue disminuyendo conforme avanzaba la sesión, siendo los tres primeros eventos los que presentaron la mayor cantidad de categorías y los últimos ninguna o pocas de ellas.

### **Ejemplo**

Después de realizar un recordatorio de la sesión pasada, se realiza una lectura en grupo sobre los instructivos de la lección 11 del libro de Español. Seguido de la lectura, la profesora comienza una discusión sobre qué tipos de instructivos conocen los alumnos.

*Secuencia 3.5. Profesora M, Español, 25 noviembre*

60. Profa.M: Muy bien, este, Franco

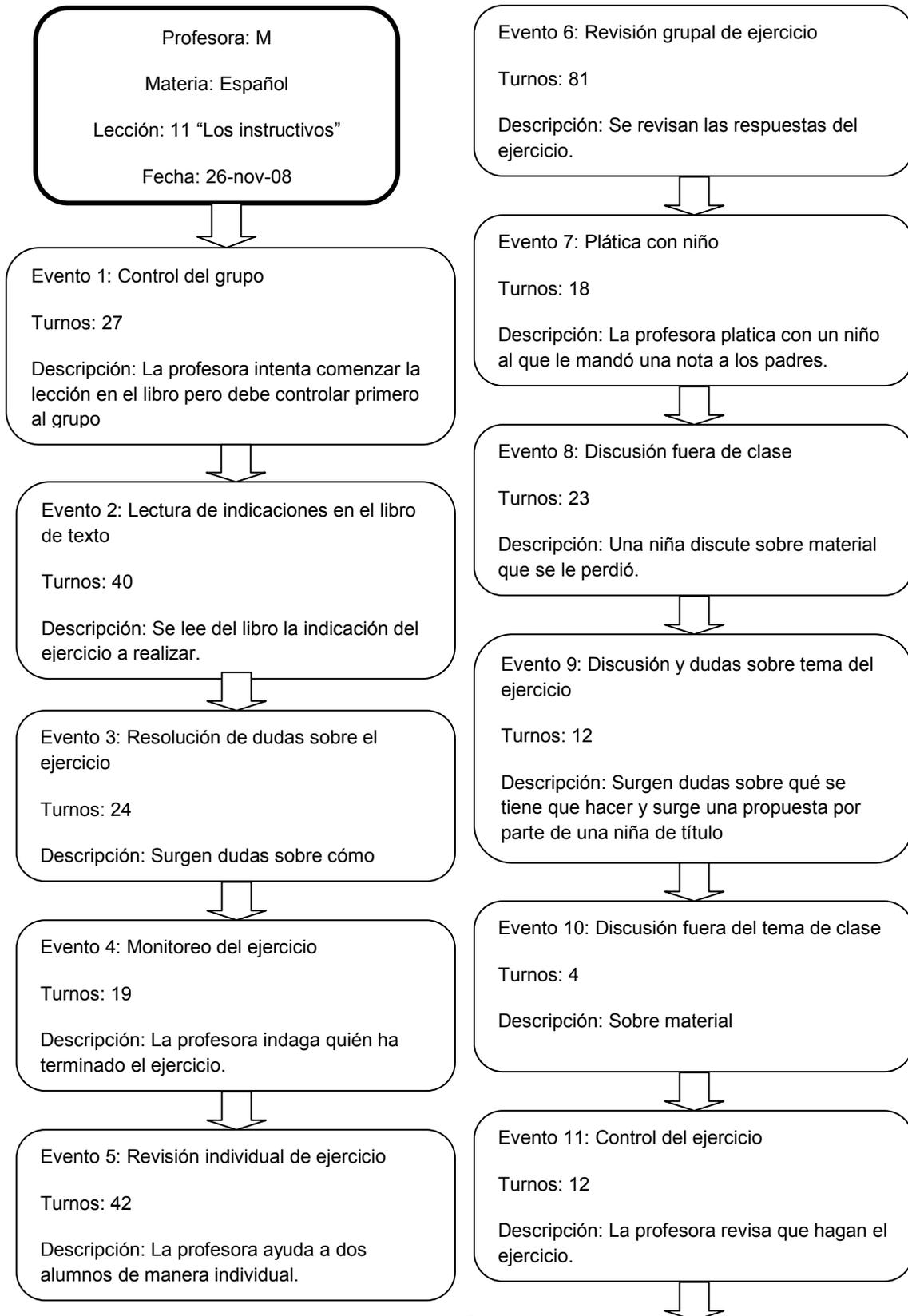
61. Franco: Yo vi <de> medicamento.

62. Profa.M: ¿Medicamento?
63. Franco: Sí.
64. Profa.M: Ajá
65. Franco: De un jarabe que tenía que comprar una pastilla, meterla en el jarabe hasta que se disolviera y luego hasta, tenía en un vasito mililitros cuántos, y en qué edad se podía tomar y yo tenía que tomar de 7.5 (..) mililitros, y echarle la mitad de la pastilla y eso el jarabe <\*\*\*>
66. Profa.M: Muy bien ¿Qué hubiera sucedido si Franco no hubiera tomado en cuenta esas, este, indicaciones?
67. Niño: Yo <maestra>
68. Profa.M: A ver este Cristian, este Christopher.
69. Christopher: Se podría enfermar.
70. Profa.M: Se-
71. Christopher: No
72. Profa.M: -Se podría enfermar más de lo que ya estaba.
73. Christopher: Si
74. Profa.M: ¿Por qué?
75. Christopher: Porque no midió casi la, bueno el vasito <de lo que es \*\*\* > y se podría enfermar más, se pasaba.
76. Profa.M: Muy bien, Cris. (Dándole ahora la palabra a Cristian)
77. Cristian: Le pudo, le pudo haber una enfermedad diferente
78. Franco: < Por sobrepaso>
79. Profa.M: Claro. ¿Es importante leer los instructivos o no?
80. Niños: Si
81. Profa.M: Si (levanta la mano una niña) ¿qué pasó?
82. Michel: Así como mi tía, este se compró un estéreo y no lo (se ríe), no leyó bien las instrucciones y hizo corto circuito.
83. Profa.M: Hizo un corto circuito, imagínense, por no leer-

Esta secuencia es un fragmento del evento 2 “Lectura con discusión”, en el cual a través de una lectura sobre los instructivos los niños comienzan a hablar sobre los

instructivos que ellos conocen. Podemos observar que en todo la secuencia (turnos 60 al 83) hay opiniones de los alumnos sin una descalificación de la profesora, o de los propios compañeros, y estas opiniones se distinguen por realizarse a través de reglas, ya que los niños sólo participan cuando la profesora les da la palabra. Por otro lado, existe una promoción conjunta de los conocimientos, que se puede notar a partir del turno 66 con la pregunta que realiza la profesora: ¿Qué hubiera sucedido si Franco no hubiera tomado en cuenta esas, este, indicaciones? la cual genera una discusión, llegando a una conclusión generada por un alumno en el turno 78. Existe, también en esta secuencia, una contextualización de los contenidos con experiencias de los niños, que del turnos 60 al 65 se observa con Franco y su experiencia con instrucciones para tomar un jarabe, y en los turnos 82 y 83 con Michel con la experiencia de su tía al no leer un instructivo. Cabe mencionar que estas experiencias forman parte de la puntualización de la profesora sobre la relevancia del tema que están tratando, presentada en el turno 79 con la pregunta: ¿Es importante leer los instructivos o no? comenzando así a ver los propósitos de la lección. Por último, es importante resaltar que, a demás de lo que ya observamos, existe, del turno 72 al 75 un acercamiento al fomento de la argumentación por parte de la profesora, ya que le pide a Christopher el por qué de su opinión.

### 3.1.6 Profesora M: Segunda sesión de Español



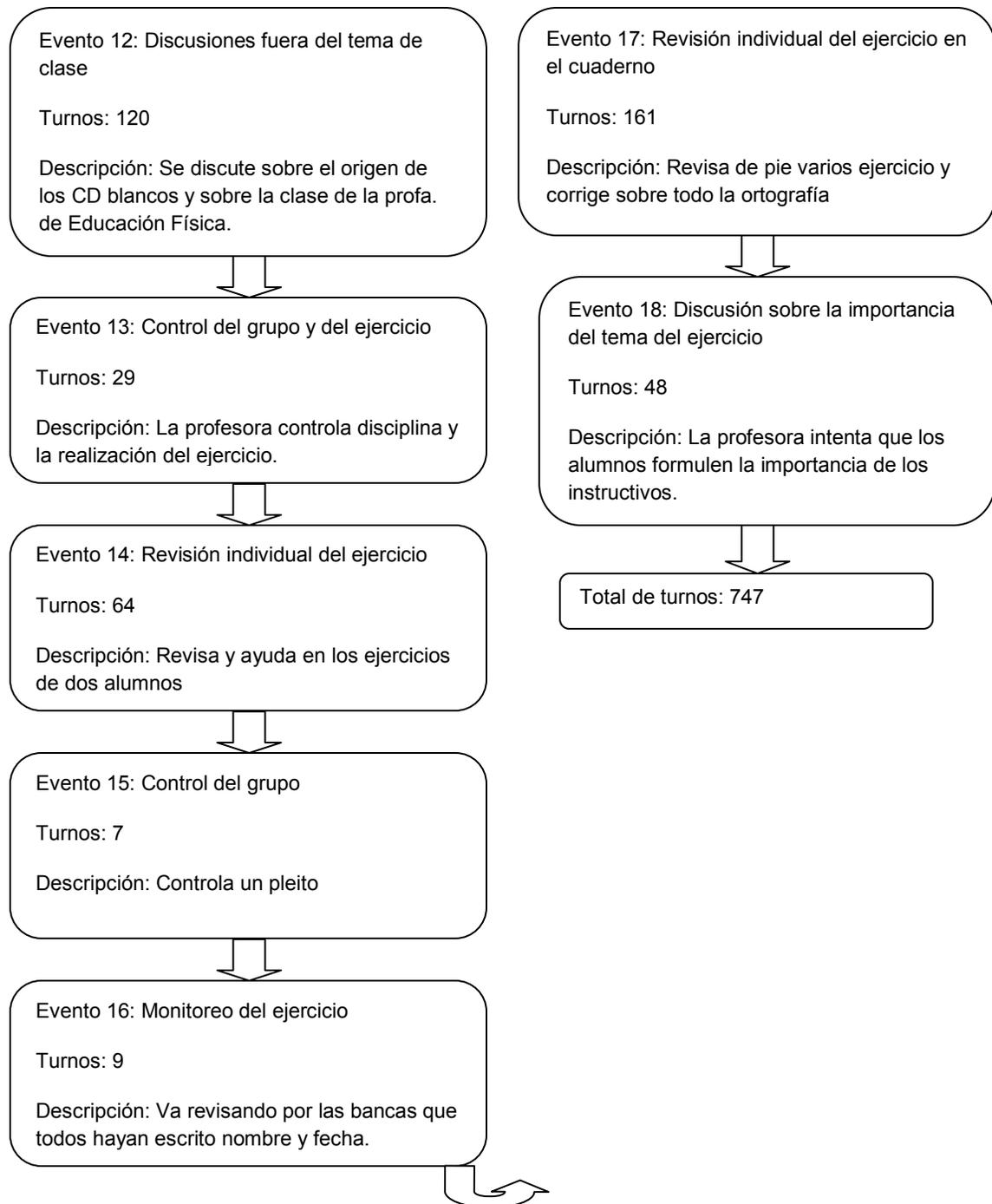


Figura 3. 6. Esquema de los eventos comunicativos de la segunda sesión de Español.

Esta sesión cuenta con un total de 18 eventos de los cuales sólo los eventos 12 y 18 mostraron alguna categoría por lo que serán los únicos que se describan a continuación.

### **Evento 12: “Discusiones fuera del tema de clase”**

Durante el evento 12, se identificaron 4 categorías, pero sólo dos de ellas mostraron una cantidad de turnos o porcentaje significativos. La categoría con mayor cobertura de turnos fue “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” con 115 turnos que representan el 95.83% del total del evento. Por otro lado, la categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” se presentó en dos ocasiones haciendo un total de 31 turnos abarcados, que representan el 25.83% del total del evento. (Ver Tabla 3.27.).

<b>Tabla 3. 27.</b> Evento 12: “Discusiones fuera del tema de clase” (120 turnos)					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	1	5		4.16%
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.	2	22	31	25.83%
			9		
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	115		95.83%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	10		8.33%

### **Evento 18: “Discusión sobre la importancia del tema del ejercicio”**

En este evento se localizaron dos categorías. Con un mayor número de turnos la categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” se presentó en una ocasión, con 39 turnos que forman el 81.25% del evento. La categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del

diálogo” se presentó en una ocasión con 13 turnos que representan el 27.08% del total de turnos del evento. (Ver Tabla 3.28.).

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	39	81.25%
Recíproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.	1	13	27.08%

### **Análisis de la sesión**

En esta segunda sesión de Español, sólo fueron dos eventos en los que se pudieron identificar algunas categorías, los cuales incluyen el 22.48% de los turnos totales de la sesión. Por lo tanto en el 77.52% restante no se pudo identificar aspectos relacionados con la *Enseñanza Dialógica*. Además, sólo se pudieron identificar cinco categorías, de las 13 totales. En general la sesión estuvo dedicada a la resolución y revisión de un ejercicio incluido en el libro de texto, de esta manera en el inicio de la sesión se dieron las instrucciones y durante el desarrollo se resolvió y se revisó dicho ejercicio.

La única categoría que se repitió en los dos eventos fue la de “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento...” aunque en ambos eventos se presentó con un porcentaje menor al 30%. En cambio, la categoría “Opinión libre de los alumnos...” se presentó sólo en el evento 12 pero con el 95.83% del evento. Es decir, en estos eventos los niños expresaron sus opiniones con libertad y la profesora procuró que la participación de los alumnos guiara el proceso de aprendizaje.

De esta manera el evento 12, además de las categorías mencionadas en el párrafo anterior, presentó otras dos, pero éstas con porcentajes menores al 9% del evento. El otro evento codificado fue el 18, el cual sólo presentó las categorías “Se hace uso de reglas para la interacción en clase...” y “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo”. Los porcentajes de estas categorías indican que los alumnos opinaron libremente durante gran parte del evento mientras que la

promoción que hizo la profesora hacia el diálogo se dio en menor manera (Ver Tabla 3.28.).

Los únicos eventos en los que se discutió sobre el ejercicio realizado fueron el 6, 9 y el 18, y a pesar de ello en estos eventos no se pudo identificar alguna categoría ya que los diálogos sólo se emplearon para repetir las respuestas del ejercicio (eventos 6 y 18) o aclarar las instrucciones de éste (evento 9).

La poca aparición de categorías se debe en gran parte a que esta sesión estuvo dedicada casi en su totalidad a la realización de un ejercicio individual, además, como se muestra en la figura 3.6, muchas de las interacciones no estaban centradas en el tema de la clase.

### **Ejemplo**

Mientras el grupo realiza un ejercicio individual sobre los instructivos en el libro de texto, uno de los niños comienza a platicarle a la profesora sus inconformidades con respecto a la clase de Educación Física, a lo cual el grupo, posteriormente, se incorporar.

*Secuencia 3.6. Profesora M, Español, 26 nov.*

327. Alejandro: [Maestra yo

328. Profa.M: A ver

329. Alejandro: La ves que yo le pregunte, me dijo que estaba enferma y-

330. Niño: [Vino

331. Alejandro: [no vino con nosotros el jueves, dijo que estaba enferma y vino el miércoles con los de sexto y la otra vez dijo que porque estaba con la escolta, y ni siquiera estaba.

332. Profa.M: Pero a ver Alejandro tú puedes estar hoy enfermo y mañana ya estás bien.

333. Alejandro: Si pero, también el miércoles que viene

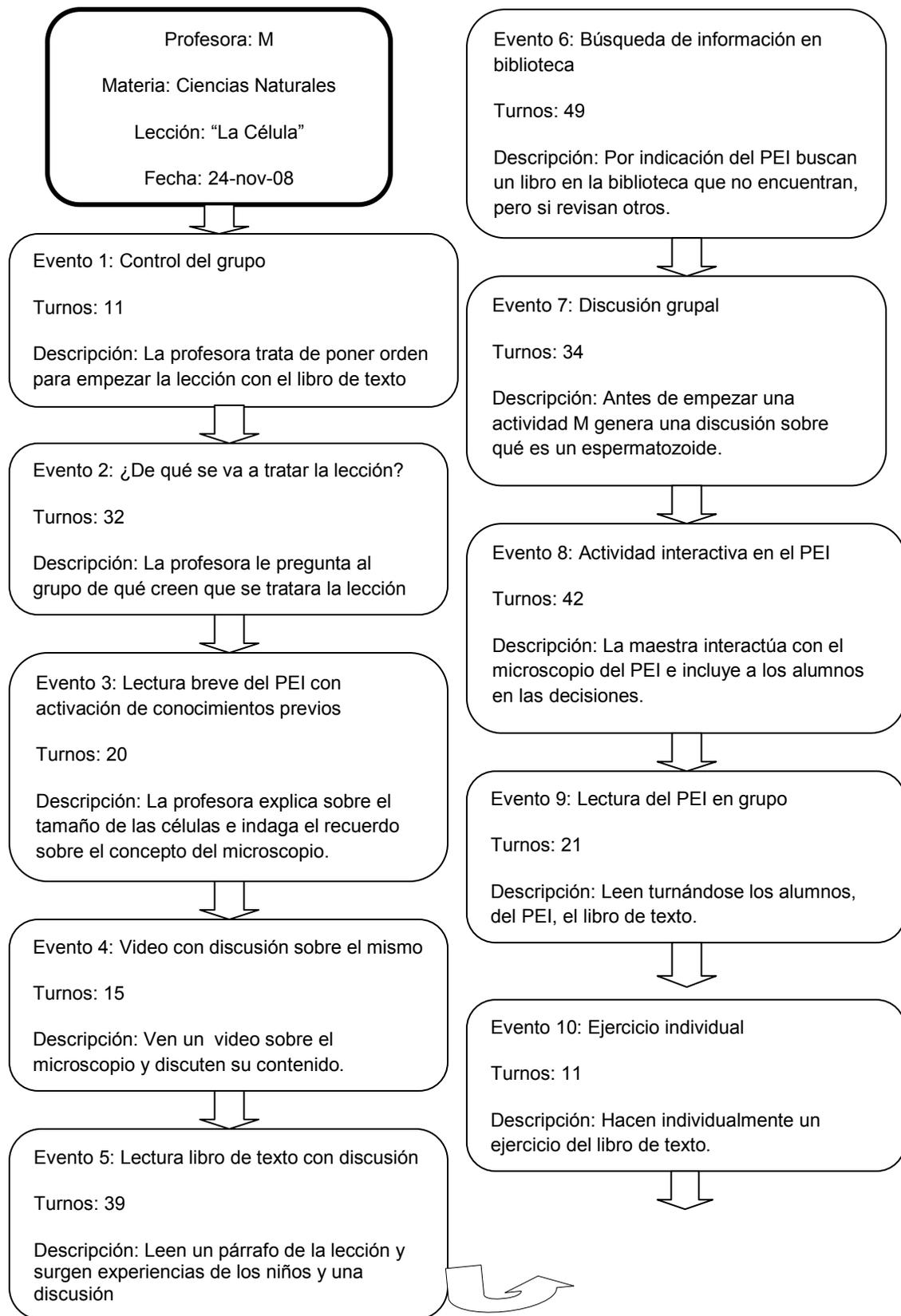
334. Monse: Pero porque la maestra [lo ocupaba [por la escolta.

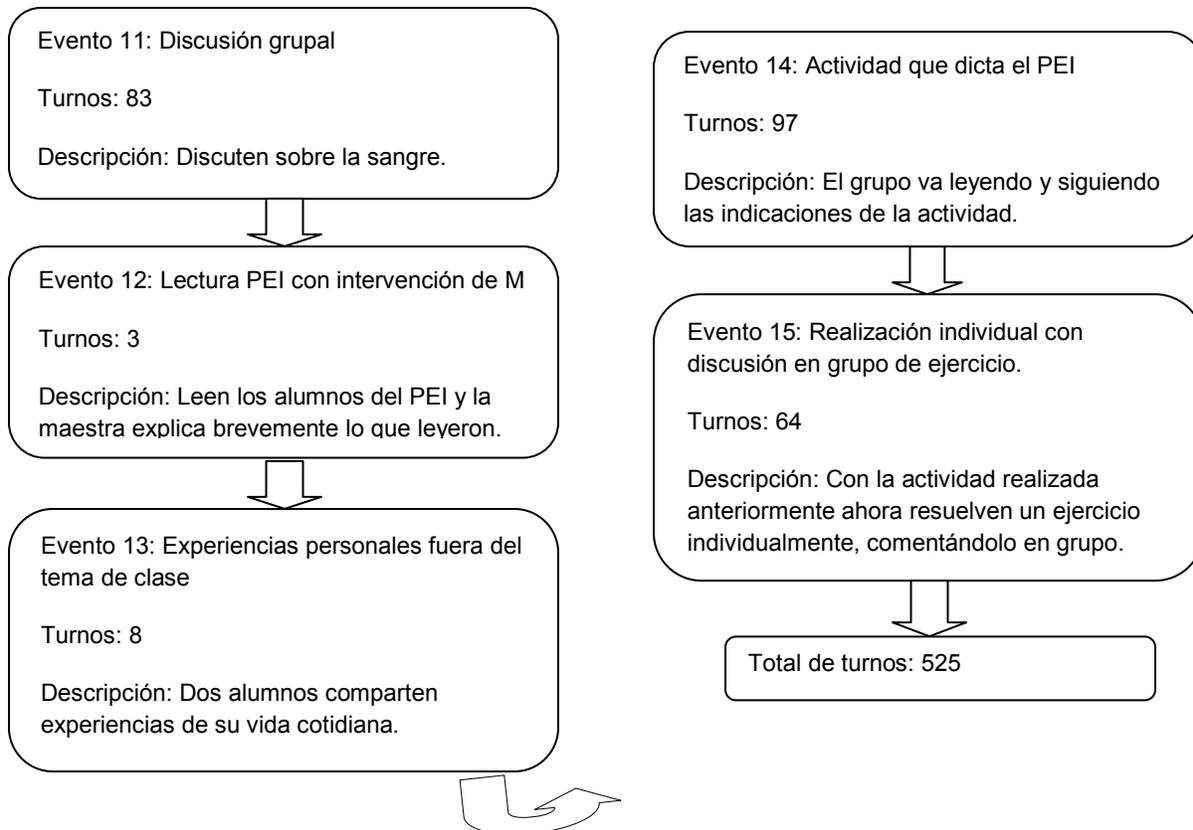
335. Niño: [Maestra
336. Alejandro: [No creo que un día sólo te vas a enfermar.
337. Niño: [Maestra
338. Profa.M: [A veces si, a veces hoy estoy bien, mañana estoy mal.
339. Alejandro: Pero la maestra siempre se compra su jugo de naranja.
340. Profa.M: Pues que bueno que se lo compre
341. Monse: ¡Le hace bien!
342. Profa.M: Claro, le hace muy bien, a ver déjenme escuchar a Jesús (Jesús tenía la mano levantada desde tiempo atrás. Muchos niños están hablando fuerte y al mismo tiempo.)
343. Jesús: Si es cierto porque yo un día que falte, fue porque se me hizo tarde, y a demás cuando iba saliendo el pie se me dobló y no podía caminar.
344. Profa.M: Y ya al siguiente día o al rato ya estabas bien no?
345. Jesús: Y cuando estaba <\*\*\*>
346. Profa.M: Claro es dependiendo de los organismos
347. Manuel: Maestra
348. Profa.M: Ahorita puedes estar, permíteme (voltea a ver al niño), ahorita puedes estar mal y al ratito ya estar súper bien.

La secuencia que se presenta forma parte del evento 12 “Discusiones fuera del tema de clase”, en el cual los niños están preocupados por su clase de Educación Física. A pesar de que es un tema fuera de clase, este fragmento muestra ciertas habilidades de la profesora para llevar el diálogo con los alumnos. Por ejemplo, a partir del turno 342 al 346, la profesora permite participaciones de los alumnos, en las cuales comparten experiencias personales y así entiendan mejor la situación que están planteando. Por otro lado, durante toda la secuencia (turno 327-348), se escuchan opiniones llegando a diferentes conclusiones sobre ellas, lo que permite de igual manera entender mejor la situación y no quedarse sólo con una sola opinión. Por último estas opiniones a lo largo de la secuencia no se ven restringidas por comentarios de la profesora, en cambio ella alienta que se generen más.

Es interesante observar que, en comparación con la primera sesión, en ésta, el fragmento rico en categorías o puntos destacables es uno fuera del tema de clase, lo que nos hace pensar que no sólo cuando se está aprendiendo es importante usar el diálogo, sino, también cuando los alumnos tienen preocupaciones personales o problemas con otros profesores.

### 3.1.7 Profesora M: Primera sesión de Ciencias Naturales





**Figura 3. 7. Esquema de los eventos comunicativos de la primera sesión de Ciencias Naturales.**

Esta primer sesión cuenta con 15 eventos, seis de ellos (Evento 1, evento 9, evento 10, evento 12, evento 13 y evento 14) no contienen ninguna categorización, ya que no se les detectaron aspectos coincidentes con el sistema de categorías, por lo cual a continuación se describirán sólo los eventos que si pudieron ser categorizados.

### **Evento 2: “¿De qué se va a tratar la lección?”**

En este evento, se localizaron dos categorías con porcentajes muy altos. La categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se presentó en los 32 turnos del evento, lo cual abarca el 100% del evento, y la categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” abarcó 30 turnos, lo cual representa el 93.75% de los turnos del evento. (Ver Tabla 3.29.).

<b>Tabla 3. 29.</b> Evento 2: “¿De qué se va a tratar la lección?” (32 turnos)				
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	30	93.75%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	32	100%

### **Evento 3: “Lectura breve del PEI con activación de conocimientos previos”**

En el caso del evento 3, fueron cinco las categorías identificadas, aunque sólo cuatro de ellas tuvieron porcentajes altos. Las categorías “Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos” y “Vincular los conocimientos previos con los nuevos” fueron las que tuvieron mayor presencia, ya que se presentaron en los 20 turnos del evento, cubriendo así el 100% del evento. Por otro lado, las categorías “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” y “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se presentaron en 16 turnos cada una, lo cual representa el 80.00% del evento. (Ver Tabla 3.30.).

<b>Tabla 3. 30.</b> Evento 3: “Lectura breve del PEI con activación de conocimientos previos” (20 turnos)				
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	16	80.00%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	4	20.00%
	Vincular los conocimientos previos con los nuevos.	1	20	100%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	16	80.00%
Propositiva	Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos.	1	20	100%

#### **Evento 4: “Video con discusión sobre el mismo”**

Dentro de este evento se lograron identificar sólo tres categorías y todas con porcentajes mayores al 90%. La categoría “Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos” se presentó en los 14 turnos totales del evento, lo cual representa el 100%. Las otras dos categorías, “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” y “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados”, se presentaron en una ocasión con 13 turnos cada una, lo que representa el 92.85% del total del evento (Ver Tabla 3.31.).

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	13	92.85%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	13	92.85%
Propositiva	Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos	1	14	100%

#### **Evento 5: “Lectura libro de texto con discusión”**

En este evento se identificaron cinco categorías, pero sólo cuatro de ellas tuvieron una presencia mayor al 60%. En primer lugar, las categorías “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” y “Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos” se presentaron en los 39 turnos totales del evento, abarcando así el 100%. En segundo lugar, la categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se presentó en dos ocasiones dando un total 36 turnos abarcados, que representan el 92.30% del evento. Por último, la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” se repitió en dos ocasiones dentro

del evento, siendo 26 los turnos abarcados por esta categoría, los cuales representan el 66.66% del evento. (Ver Tabla 3.32.).

**Tabla 3. 32.** Evento 5: “Lectura libro de texto con discusión” (39 turnos)

Dimensión	Categoría	Frec. Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	1	22		56.41%
	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	39		100%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	21	36	92.30%
			15		
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	2	10	26	66.66%
			16		
Propositiva	Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos.	1	39		100%

### Evento 6: “Búsqueda de información en biblioteca”

Durante este evento se presentaron cinco categorías, de las cuales cuatro tuvieron un porcentaje de turnos mayor al 50%. La categoría que abarcó el 100% de los turnos incluidos en el evento fue “Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos”. La categoría “A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos” se presentó en dos ocasiones teniendo un total de 30 turnos que representan el 61.22% del evento. Por último, las categorías “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” y “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” tuvieron una presencia de 25 turnos abarcando el 51.02% del evento. (Ver Tabla 3.33.).

Tabla 3. 33. Evento 6: “Búsqueda de información en biblioteca” (49 turnos)					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	2	25	30	61.22%
	5				
	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	25		51.02%
	El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.	1	12		24.48%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	25		51.02%
Propositiva	Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos	1	49		100%

### Evento 7: “Interacción con PEI y discusión”

En este evento la categorización resultante incluyó cinco categorías, siendo tres las más significativas. La categoría con mayor presencia fue “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” con una frecuencia de dos presentaciones, siendo 26 turnos totales, representando el 78.78% del evento. Por otro lado, la categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” se presentó en una ocasión abarcando el 75.75% del evento, y la categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” incluyó 21 turnos, es decir el 63.63% del evento. (Ver Tabla 3.34.).

Tabla 3. 34. Evento 7: “Interacción con PEI y discusión” (33 turnos)					
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	3	2	9	27.27%
			2		
			5		
	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	21		63.63%
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a	1	25		75.75%

	través del diálogo.				
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	21	26	78.78%
			5		
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	2	11	19	57.57%
			8		

### Evento 8: “Actividad interactiva en el PEI”

Este evento incluye sólo dos categorías, las cuales se presentaron en una sola ocasión dentro del evento. La categoría que abarcó más turnos fue “Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos” con 26 turnos, representando el 61.90% del evento. La otra categoría “A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos” abarcó seis turnos, representando de esta manera el 14.28% del evento (Ver Tabla 3.35.).

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	1	6	14.28%
Propositiva	Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos	1	26	61.90%

### Evento 11: “Discusión grupal”

Durante este evento, cuatro categorías se identificaron con más del 50% de turnos abarcados. La categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se presentó en dos ocasiones haciendo un total de 73 turnos abarcados, obteniendo así un porcentaje de 87.95% del total del evento. La categoría

“Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” se presentó en tres ocasiones sumando un total de 66 turnos que representan el 79.51% del total del evento. Finalmente, la categoría “A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos” también se presentó en tres ocasiones, pero haciendo un total de 47 turnos, siendo esto un 56.62% del evento, y la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” se presentó en una ocasión con 46 turnos siendo estos el 55.42% del total del evento. (Ver Tabla 3.36.).

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	3	13	47	56.62%
			19		
			5		
	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	3	13	66	79.51%
	44				
	9				
Reciproca	Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo	1	26		31.32%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	64	73	87.95%
			9		
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	46		55.42%

### **Evento 15: “Realización individual con discusión en grupo de ejercicio”**

En este evento sólo se identificaron dos categorías, las cuales se presentaron en una ocasión. La categoría “Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos” fue la que cubrió más turnos, siendo estos 20, representando el 31.25% del evento, y la categoría “Vincular los conocimientos previos con los nuevos” abarcó tres turnos representados por el 4.68% del evento. (Ver Tabla 3.37.).

<b>Tabla 3. 37.</b> Evento 15: “Realización individual con discusión en grupo de ejercicio” ( 64 turnos)				
Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Encadenamiento de ideas	Vincular los conocimientos previos con los nuevos.	1	3	4.68%
Propositiva	Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo (que la herramienta propicie una discusión) y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos.	1	20	31.25%

### **Análisis de la sesión**

En esta primera sesión de Ciencias Naturales, se observó que los turnos incluidos dentro de los seis eventos sin categorización abarcaron el 28.76% de la sesión. En el 71.24% de la sesión se lograron identificar ocho categorías de las 13 existentes, presentándose por lo menos dos por evento, esto quiere decir que en la mayor parte de la sesión se encontraron aspectos relacionados con la *Enseñanza Dialógica*. Por otro lado, se observó que la sesión se estructuró de forma tal que en los primeros eventos se llevó el tema de forma oral, y en los eventos posteriores se desarrollaron actividades pertinentes al tema.

En general, encontramos que “Se hace uso de reglas para la interacción en clase...” y “Opinión libre de los alumnos...” fueron las categorías que se presentaron de manera constante, es decir, se encontraron en siete eventos de los 15 totales, con porcentajes mayores al 48% en cada uno. Esto significa que los niños, durante estos siete eventos, tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones y además que, de manera constante, las interacciones en el aula están mediadas por reglas.

Haciendo un análisis más detallado de la sesión, se observó que el inicio formal de la sesión comienza a partir del evento 2, ya que el evento 1 estuvo dedicado a controlar la disciplina del grupo. Este inicio se da con la introducción al tema a través de la pregunta ¿de qué creen que se va a tratar la lección?, lo que permitió que los alumnos

expresaran sus opiniones utilizando reglas de interacción, lo cual se hace evidente a través de las dos categorías presentes en este evento (Ver Tabla 3.29). El evento 3 continúa con la introducción al tema, pero en éste la atención se centra en el empleo del PEI (como herramienta) y en vincular los conocimientos previos de los alumnos.

Durante todos los eventos que preceden al tercero, se identifica el desarrollo de la sesión. Dentro de éste notamos que el diálogo se centra tanto en la discusión que genera la información que brindan las herramientas (Evento 4-6, 8 y 15) como de las experiencias, las cuales permiten contextualizar los contenidos (Evento 5-8 y 11). También se observó que en tres eventos (5, 7 y 11), fragmentos de estas discusiones se daban en forma de IRF en espiral.

Aquellos eventos, en esta parte de la sesión, en los que no se encontró alguna categoría, se caracterizaron por incluir actividades más individualizadas. Cabe mencionar que alguna de estas actividades como las realizadas en los eventos 10 y 14 (Ver figura 3.7.) fueron retomadas para las discusiones posteriores.

Concluyendo, a lo largo de esta sesión se utilizaron de manera constante diferentes herramientas (PEI, libros), a pesar de ello, en menos de la mitad de los eventos se usan para el fomento del diálogo. Aunque cuando se observó alguna discusión sobre el tema, en su mayoría mostraron algunos aspectos de la *Enseñanza Dialógica*. Además, en la mayoría de las ocasiones estaban acompañadas de otras actividades, como lecturas o ejercicios individuales. Por lo tanto, esta sesión muestra un grupo de actividades tanto individuales como grupales, que se van combinando con el diálogo de forma equitativa.

### **Ejemplo**

Es el inicio de la sesión, después del recreo, la profesoras les pidió a los alumnos que abrieran el libro de Ciencias Naturales en la lección 11 “Las Células”. Surge una discusión que genera la profesora preguntando ¿De qué creen que va a tratar la lectura?, varios niños participan.

*Secuencia 3.7. Profesora M, Ciencias Naturales, 24 nov.*

44. Profa.M: Cómo son las células. ¿Alguien más? Erick (..) ¿No?. Bien vamos a ver, entonces dice (empieza a leer del PEI-“Las células son cientos de veces más pequeñas que un granito de arena”-deja de leer y pregunta) ¿Quién ha visto un granito de arena?
45. Niños: ¡yo!
46. Profa.M: (se rasca la frente) bien entonces imagínense un granito de esa arena así chiquitito chiquitito son, dice, todavía. ¡No puedes salir! Son veces, muchas veces, cientos, muchísimas veces más pequeñas más más pequeñas y dice (sigue leyendo del PEI) “por lo que se-
47. Niño: -Maestra puedo (\*\*\*)
48. Profa.M: Si (sigue leyendo del PEI) por lo que se pueden ver, “por lo que solo pueden verse por el microscopio” (deja de leer y pregunta) ¿Se acuerdan de qué es un microscopio?
49. Niños: Si
50. Profa.M: Chris.
51. Christian: Sirve para ver cosas mm (\*\*\*) y por el microscopio ves cosas.
52. Profa.M: Mariel.
53. Mariel. ¿Son cosas que no se ven a simple vista? Así chiquititas  
(otro niño levanta la mano)
54. Profa.M: ¿Eso es el microscopio?
55. Mariel: No este para eso sirve el microscopio para ver las cosas que no se ven a simple vista.
56. Profa.M: Para las cosas que no se ven (ignora al niño que lleva mucho tiempo levantando la mano). A ver Alejandro.
57. Alejandro: Es como un aparato así (explica con las manos) este chiquito que hace que las cosas que no las logramos ver este las vemos (..) (voltea hacia arriba) ¿con un mayor contacto?
58. Profa.M: ¿Un mayor contacto?

59. Alejandro: Digo un (..) ¿Cómo se dice?
60. Niña. (\*\*)
61. Alejandro: Ah si (.) eso
62. Profa.M: Ok. Fer.
63. Fer: (\*\*) así como los gérmenes y así como analizar como sangre y ¿así cosas chiquitas?

Este fragmento fue tomado del Evento 3 “Lectura breve del PEI con activación de conocimientos previos”, en el cual se pudieron localizar diferentes categorías. Dado que el evento se centra en la activación de conocimientos previos podemos observar que desde el turno 44 al 63 (todo el evento), la profesora vincula conocimientos previos con los nuevos, generado por la lectura realizada en el PEI. Se pueden identificar preguntas que llevan a este vínculo, como por ejemplo en el turno 44 con la pregunta ¿Quién ha visto un granito de arena? para que los niños imaginen su tamaño, y la hila con la pregunta en el turno 48 ¿Se acuerdan de qué es un microscopio? que genera una discusión sobre lo que saben los niños del microscopio. Esta discusión a partir del turno 48 hasta el 63 se caracteriza por tener opiniones libres, ya que la profesora deja que los niños opinen sin decirles -estás mal-, sino sólo continúa pidiendo más participaciones (ej. Turnos 51 y 52), o retroalimentándolas, dando oportunidad a que se generen otras (ej. Turnos 53 al 56). Por último, también se puede destacar del turno 44 al 63, que la profesora fomenta el uso de las reglas de interacción, identificándolo cuando nombra a quién puede participar.

### 3.1.8 Profesora M: Segunda sesión de Ciencias Naturales

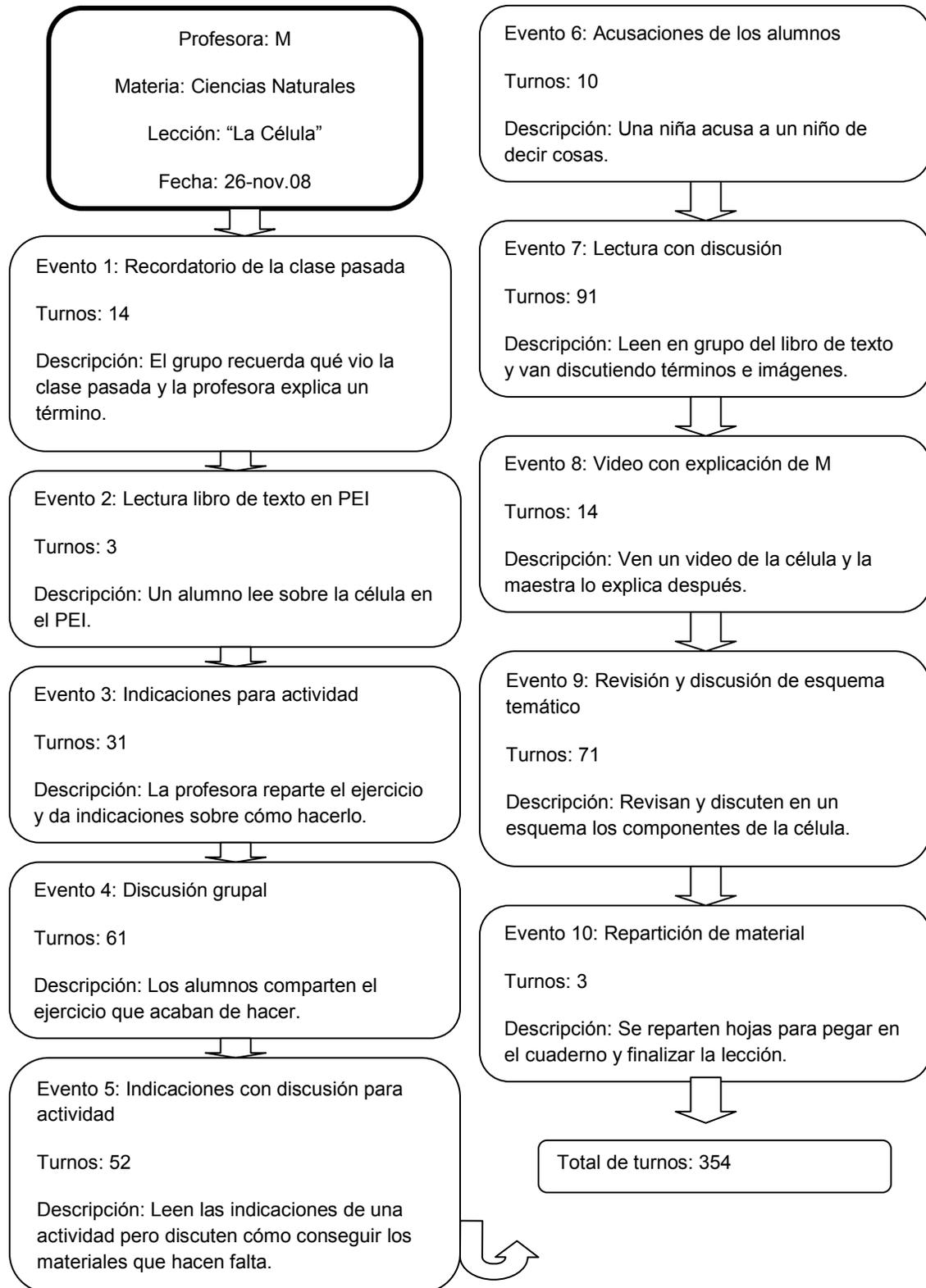


Figura 3. 8 Esquema de los eventos comunicativos de la segunda sesión de Ciencias Naturales.

Esta sesión esta conformada por 10 eventos, de los cuales seis (evento 2, evento 3, evento 5, evento 6, evento 8, y evento 10) no cuentan con alguna categoría, por lo cual a continuación se describirán sólo los eventos que si pudieron ser categorizados.

### Evento 1: “Recordatorio de la clase pasada”

En este primer evento se presentaron cuatro categorías, de las cuales dos tuvieron porcentajes relativamente altos. La categoría que abarcó más turnos, y por lo tanto mayor porcentaje, fue “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados”, la cual se presentó dos veces con un total de 12 turnos, que implican el 85.71% del evento. La otra categoría que, en comparación a las dos restantes, tuvo una presencia alta fue “El profesor da cuenta de los propósitos de la clase” ya que se presentó en seis turnos representados por el 42.85% del evento. (Ver Tabla 3.38.).

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos	% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	1	5	35.71%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	1	7.14%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	2	6 6	12 85.71%
Propositiva	El profesor da cuenta de los propósitos de la clase	1	6	42.85%

### Evento 4: “Discusión grupal”

Dentro de este evento se identificaron tres categorías con porcentajes mayores al 90%. La categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” se identificó en 61 turnos, cubriendo así la totalidad del evento. Por otro lado, la categoría “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” se identificó en cuatro ocasiones sumando 56 turnos, los cuales representan el 91.80% del evento y la categoría “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” también se

presentó en cuatro ocasiones, pero sumando 55 turnos lo que representa el 90.16% del evento. (Ver Tabla 3.39.).

**Tabla 3. 39.** Evento 4: “Discusión grupal” (61 turnos)

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	1	61		100%
Reciproca	Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor	1	3		4.91%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	10	55	90.16%
			7		
			5		
			33		
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	4	10	56	91.80%
			7		
			5		
			34		

### Evento 7: “Lectura con discusión”

En este evento sólo dos de las cuatro categorías identificadas tuvieron un porcentaje de turnos mayor al 60%. La primer categoría, “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)”, tuvo la mayor cobertura del evento presentándose en dos ocasiones con un total de 58 turnos representando el 63.73% del evento. La segunda categoría, “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados”, se presentó en tres ocasiones sumando 57 turnos, es decir el 62.63% del evento. (Ver Tabla 3.40.).

**Tabla 3. 40.** Evento 7: “Lectura con discusión” (91 turnos)

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos	1	4		4.39%
	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	2	28	58	63.73%
			30		
Encadenamiento de	Uso de IRFs en espiral (conectar	2	3	33	36.26%

ideas	las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)		30		
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	3	15 10 32	57	62.63%

### Evento 9: “Revisión y discusión de esquema temático”

En el noveno evento se identificaron tres categorías con un comportamiento similar. En primer lugar, las categorías con mayor número de turnos fueron “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)” y “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” con 35 turnos cada una, representados por el 49.29% del evento. En segundo lugar, la categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)” abarcó 33 turnos divididos en dos ocasiones, correspondiendo esto al 46.47% del evento. (Ver Tabla 3.41.).

**Tabla 3. 41.** Evento 9: “Revisión y discusión de esquema temático” (71 turnos)

Dimensión	Categoría	Frec. De Categorías	Turnos		% Turnos
Colectiva	Se hace uso de reglas para la interacción en clase (explícitas e implícitas)	2	17 16	33	46.47%
Encadenamiento de ideas	Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)	1	35		49.29%
Fomento Positivo de la participación	Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.	1	35		49.29%

### Análisis de la sesión

Como se ha venido describiendo, esta sesión está dividida en diez eventos comunicativos, de los cuales en cuatro se pudo localizar algunas de las categorías contenidas en el “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*”. Estos cuatro eventos incluyen el 66.94% de los turnos de la sesión, por lo que, al igual que la sesión anterior de Ciencias Naturales, se pudieron localizar algunos aspectos relacionados con la *Enseñanza Dialógica* en más de la mitad de la sesión. Debido a que esta sesión

es la continuación de la pasada, la estructura de la clase se muestra diferente, dedicándose más tiempo a actividades y ejercicios sobre el tema inicial.

En general estos cuatro eventos se muestran similares de acuerdo al número de categorías incluidas. Las categorías que podemos encontrar presentes en todos los eventos categorizados son la de “Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados” y “Uso de IRFs en espiral (conectar las respuestas de los alumnos para construir una mejor comprensión)”. Es decir, de las ocasiones en que los alumnos opinaban, en algunas de estas se presentaban en forma de IRFs en espiral.

El inicio de la sesión (evento 1) está dedicado a recordar la sesión anterior. Además de que los alumnos dieran sus opiniones libremente, la profesora se dio el tiempo de dar cuenta de los propósitos de la clase, ayudándose también de las experiencias personales de los niños.

El desarrollo se llevó a cabo a partir del evento 2 en adelante. Dentro de estos, el uso de las herramientas y actividades iban seguidas de una discusión grupal, caracterizadas por las opiniones de los alumnos guiadas por el uso de reglas de interacción, de manera similar a la sesión anterior. También, estas discusiones incluyeron experiencias personales referentes al tema (evento 7) y preguntas realizadas por los mismos alumnos (evento 4), aunque en menor cantidad.

Finalmente, comparando las dos sesiones de Ciencias Naturales, se observó que en la primera las categorías se presentaron más equilibradamente en cada uno de los eventos, en cambio en la segunda sesión, fueron tres las que tuvieron mayor presencia y las restantes apenas se presentaron. En general, ambas sesiones se desarrollaron con eventos intercalados de actividad o herramientas, con su respectiva discusión, pero fue notable la falta de cierre en cada una y en sí dentro de la lección.

## Ejemplo

Se realizó, desde el inicio hasta este momento, la lectura “La célula: Características comunes” de la lección 11 del libro de Ciencias Naturales.

*Secuencia 3.8. Profesora M, Ciencias Naturales, 26 nov.*

178. Profa.M: Ok, observen bien las imágenes, más o menos en la número uno, que logras ver este, Mariel
179. Mariel: Mm como cosas rojas y un círculo rodeando las cositas
180. Profa.M: Como cosas rojas, estee Chuy
181. Chuy: Como una araña
182. Profa.M: Una araña, hee Cris
183. Cristian: Como la célula de la sangre
184. Profa.M: Como la célula de la sangre, este eeh más bien los glóbulos ¿no? este ¡Alexis!
185. Alexis: Como sangre
186. Profa.M: Como sangre, eh Jesús, digo Juan
187. Juan: Una célula
188. Profa.M: Una célula ¡Alejandro!
189. Alejandro: Como muchas células
190. Profa.M: [Muchas células-
191. Alejandro: [Viéndose de lejos
192. Profa.M: ¿Cómo?
193. Alejandro: Viéndose de lejos son muchas células, que están así como << \*>>
194. Profa.M: Acuérdense que es una célula nada más, una nada más, es una foto pero se hizo una, este un acercamiento. ¡Cris!
195. Cristian: Como células ¿reproduciéndose?
196. Profa.M: Como células reproduciéndose. Allá este Cristian
197. Cristian: Células reproduciéndose
198. Profa.M: ¿Cómo?
199. Cristian: Como si se fuera a duplicar
200. Profa.M: Como si se fuera a duplicar. A ver este Manuel

201. Manuel: (*señala a su libro*) Aquí que se están separando una bolita, pero aquí ya están haciendo dos y aquí y acá con un hilito y después aah.
202. Profa.M: Claro, en el número uno está completa ya se dieron cuenta en uno en la dos está sucediendo algo, algo está sucediendo por ahí pero en la tres ya se ve como que se está como que dividiendo y en la cuatro ya nada más tiene una tirita, chiquita chiquita donde se están uniendo.
203. Manuel: Maestra eso se parece a un juego que se supone que compras una, que compras células, y te, se supone que tienes que alcanzar tantas células pero te atacan otros, este, te atacan microbios y todo eso y tu compras las células y se van reproduciendo, se van haciendo de dos en dos cada minuto, se van haciendo y a veces cuando ya crecen cuando tienen ahí como corre más rápido, cuando tienen una hora se hacen grandotas.

Esta secuencia es un fragmento tomado del evento 7 “Lectura con discusión”. A lo largo de ésta se puede observar, sobre todo, el uso de reglas para dar opiniones. Este uso de reglas se puede notar desde el turno 178 hasta el 203, ya que la profesora da la palabra a quienes tiene la mano levantada. La opiniones se caracterizan por se libres en toda la secuencia, dado que la profesora no las descalifica, sólo repite la opiniones de los niños como una forma de retroalimentación. Aunque cabe destacar que, a partir del turno 199 al 203, las participaciones y retroalimentación se dan en forma de IRFs en espiral, ya que la participación que hace Cristian, en el turnos 199, es repetida por la profesora, lo que genera que Manuel participe y explique una imagen que representa lo que mencionó Cristian. Después la profesora complementa esta opinión (turno 202)y finalmente, esta discusión genera que Manuel en el turno 203 contextualice los conocimientos que están adquiriendo con una experiencia personal con un juego sobre las células.

En resumen, después de revisar las ocho sesiones de las profesoras encontramos algunas características importantes que vale la pena retomar. Dentro de las interacciones que se dieron durante estas sesiones, las participaciones de los niños fueron frecuentes, ya que la categoría “Opinión libre de los alumnos...” se presentó en

la mayoría de los eventos, sobre todo después de revisar el libro de texto o el PEI y al finalizar algunas actividades. Estas participaciones, en general, se organizaron por turnos regulados por la profesora, lo cual se identificó a través de la categoría “Se hace uso de reglas para la interacción en clase...” en diferentes eventos comunicativos de las sesiones. Aunque es importante resaltar que la calidad de estas participaciones fue afectada tanto por el poco seguimiento que se les dio, dada la intermitencia de la categoría “Uso de IRFs en espiral...”, como por la escasa argumentación de las mismas, visto esto en la poca aparición de la categoría “Fomentar la argumentación...”.

El diálogo generado por el empleo de las herramientas del aula (PEI, libro de texto, etc.), también se vió afectado por la falta de argumentación tanto de las profesoras, como de los alumnos. A demás se encontró que la mayoría de las ocasiones era la profesora que daba inicio a los diálogos, así mismo muy pocas veces los alumnos realizaban preguntas con respecto al tema, notado en la mínima aparición de la categoría “Realización de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos...”.

Habiendo revisado y analizado la práctica de las profesoras en comparación con la *Enseñanza Dialógica*, en el apartado siguiente se realizará un análisis del pensamiento de las mismas profesoras, para poder al final ver la relación que existe entre ambos.

## 3.2 PENSAMIENTO DOCENTE

Para cumplir con el objetivo de indagar el pensamiento del profesor sobre la enseñanza y su práctica docente, se presentan los datos obtenidos a través de las entrevistas. Este apartado presenta la entrevista en dos secciones: 1) Pensamiento de los docentes sobre aspectos de su práctica y 2) Reflexión sobre la práctica docente, con la finalidad de presentar un análisis más claro de los datos.

### 3.2.1 Pensamiento de los docentes sobre aspectos de su práctica (Pregunta 6 a 14)

Esta sección muestra las respuestas de las profesoras a las preguntas 6 a la 14 de la entrevista. Para lograr esto, se tomó en cuenta la categorización de la entrevista, con la cual se logró identificar las categorías del “Sistema de Categorías de Enseñanza Dialógica” dentro de las respuestas de las profesoras. En primer lugar se muestran las respuestas obtenidas de la profesora R y en segundo, las respuestas de la profesora M. Estas respuestas se presentan con el siguiente formato:

- ✓ Dimensión: Indica la dimensión a la que pertenece la categoría con la que se identificó la respuesta.
- ✓ Categoría: Se refiere al nombre de las categorías del “Sistema de Categorías de Enseñanza Dialógica”.
- ✓ Resumen: Es la integración de diferentes respuestas que incluyen aspectos coincidentes con la respectiva categoría.
- ✓ Ejemplo: Es el fragmento textual más relevante de las respuestas en cuestión.

Posteriormente, se realiza un análisis comparando estas respuestas con los datos de sus videograbaciones, tratando de comparar aquello que mencionan como relevante, con lo que realmente hacen, para tener presentes los datos obtenidos de sus videograbaciones, dentro del análisis de cada profesora se presentan dos graficas (una por materia), que contienen los porcentajes de cada categoría dentro de toda la sesión, logrando de esta manera cumplir con el objetivo de “Dar cuenta de la relación entre el pensamiento y la práctica de las profesoras” de este trabajo.

Para ilustrar estas comparaciones, dentro de la práctica de cada profesora se tomó un fragmento significativo y coincidente con los aspectos que mencionan que sí realizan en su práctica, el cual se presenta y describe utilizando como referencia el “Sistema de Categorización de *Enseñanza Dialógica*”.

### **3.2.1.1. PROFESORA R**

#### COLECTIVA

- A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos

La profesora considera importante las experiencias de los niños tanto afuera como dentro de la escuela, aunque no menciona la relevancia que estas experiencias podrían aportar al tema de clase.

#### Ejemplo

*Si es muy importante que tengamos un, una buena comunicación con ellos, para que también ellos se acerquen a preguntarnos lo, las dudas o se acerquen a platicarnos las situaciones que viven afuera de la escuela o adentro de la escuela, yo creo que si debemos de poner mucho, eh deberías de, de tener una muy buena comunicación verbal con nuestros alumnos.*

- El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.

La profesora menciona que es importante que los docentes le permitan a los alumnos explorar conocimientos, también considera importante que entre ellos mismos se expliquen de vez en cuando algunos aspectos de la clase, ya que entre los mismos niños se pueden entender mejor.

#### Ejemplo

*Se supone que, que, que tenemos que formar niños, ay, independientes, niños que puedan buscar la soluciones y las respuestas a sus preguntas por ellos mismos, entonces nosotros tenemos que darles esas herramientas para que ellos busquen. Tenemos que enseñar a que ellos BUSQUEN lo que lo que necesitan.*

*A veces ellos con sus propias palabras explican mejor las cosas, porque lo hacen de una manera muy simple, entonces es más fácil que se entiendan entre ellos a que a veces nos entiendan a nosotros.*

## RECIPROCA

- Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.

Para la profesora, los docentes son como guías, ellos deben, a través del habla, clarificar o explicar conocimientos, pero, no deja de lado que los alumnos tengan ideas valiosas que aportar a la clase.

### Ejemplo

*...y sus puntos de vista son muy importantes cuando discutimos no sé por ejemplo de la contaminación o de lavar el coche con la manguera, ellos tiene ideas, tienen puntos de vista muy particulares.*

- Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor

La profesora repite en varias respuestas que es importante que los niños a parte de ella, expliquen algunos conocimientos que no llegan a quedar claros en clase, que los alumnos tienen un manejo más sencillo de las palabras que puede ayudar a clarificar conocimientos.

### Ejemplo

*Yo creo que por ejemplo deberíamos de dar la oportunidad a ellos de que muchas veces ellos saben las cosas, y que ellos entre (.) entre grupos (.) de compañeros se expliquen (.) y a veces se entiende hasta mejor, ellos le entienden más a un compañero que a veces hasta al maestro, porque saben cuales son la palabras que les que (.) que con las que se comunican y se entienden mejor a veces entre ellos, pero si es muy importante pero no es lo único, o sea no debería de ser siempre que el maestro llegue y les voy a hablar de las fracciones y bla bla bla bla bla bla, porque no, no, no siempre es la mejor forma en la que podemos enseñarle a los niños.*

## FOMENTO POSITIVO DE LA PARTICIPACIÓN

- Promoción de la participación de los alumnos.

La participación, para la profesora, es algo importante más no fundamental. Considera que le gusta que los niños participen, porque sabe que ellos tienen conocimientos para expresar, pero no siempre es posible que lo hagan, sobre todo por timidez. Por lo que, es importante la confianza que se le tenga al profesor. La manera en que fomenta la participación depende de las características de cada niño.

### Ejemplo

*Yo creo que es mucho de confianza con los maestros, por ahí empieza, si ellos no tiene confianza con el maestro les cuesta mucho trabajo expresarse hay niños que son muy tímidos, que son muy inteligentes pero no hablan, porque no están acostumbrados a hablar. [...] Pero es muy importante que se les de la oportunidad de participar y la oportunidad de, de explicar las cosas, porque yo insisto subestimamos mucho la capacidad que ellos tienen.*

- Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.

La profesora hace mucho énfasis en el cuidado de la retroalimentación negativa, ya que considera importantes las participaciones, pero si alguna es equivocada, no es necesario decirlo.

### Ejemplo

*La lluvia de ideas es muy buena para que ellos digan, que digan las cosas bien o que las digan mal, no importa mientras participen, ya ellos irán conociendo en que se equivocaron o que hay que corregir.*

- Alentar la ayuda mutua entre pares.

A lo largo de la entrevista no menciona tal cual la ayuda entre pares, pero si menciona que los mismos niños pueden llegar a corregir a sus propios compañeros, y ella lo que procura es que esa corrección o comentario no sea negativo.

## Ejemplo

*A veces lo tiene que hacer uno como maestro a veces lo pueden hacer ellos mismo que se equivocan y los demás empiezan no no ya te equivocaste ¿no? y vamos a ver por qué, pero hay que tener h́ojoles mucho cuidado porque a veces ellos no tienen la manera, la mejor manera de decir las cosas, ¡hay ya te equivocaste y no sabes! ¿No? entonces es como de, de mantener el cuidado para que no se vayan a sentir mal y vayan a dejar de participar*

## ENCADENAMIENTO DE IDEAS

- Uso de IRFs en espiral

La profesora cree bueno no descalificar las participaciones, a esto ella le llama retroalimentación. Menciona, también, que la calidad o el tipo de ésta retroalimentación, dependerá de cada alumno y cada situación.

## Ejemplo

*...les gusta mucho ser reconocidos de manera PÚBLICA [...] hay muchas maneras, muchas maneras y, y casi todas les gustan, no pues que les das la estrella, eh qué otra cosa los felicitas o sea les dices BIEN hecho, buen trabajo, les das una sonrisa y ellos se dan cuenta de todo, todo lo perciben.*

*Yo creo que si depende de cada situación, porque a veces si se puede hacer, o sea a veces lo tiene que hacer uno como maestro a veces lo pueden hacer ellos mismo [...] es como de, de mantener el cuidado para que no se vayan a sentir mal y vayan a dejar de participar [...] no creo que haya una manera así la mejor manera es ésta y ya para siempre, yo creo que hay que ir viendo a quiénes les funcionan una cosa y a quiénes otra.*

- Vincular los conocimientos previos con los nuevos.

La profesora no mencionó nada al respecto.

## PROPOSITIVA

- El profesor da cuenta de los propósitos de la clase

La profesora no mencionó nada al respecto.

- Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos.

Con respecto a esto, la profesora dice poco, habla sobre todo de las estrategias que utiliza en clase, que muchas veces son acompañadas de las herramientas, mas no llega a ligarlo con el diálogo.

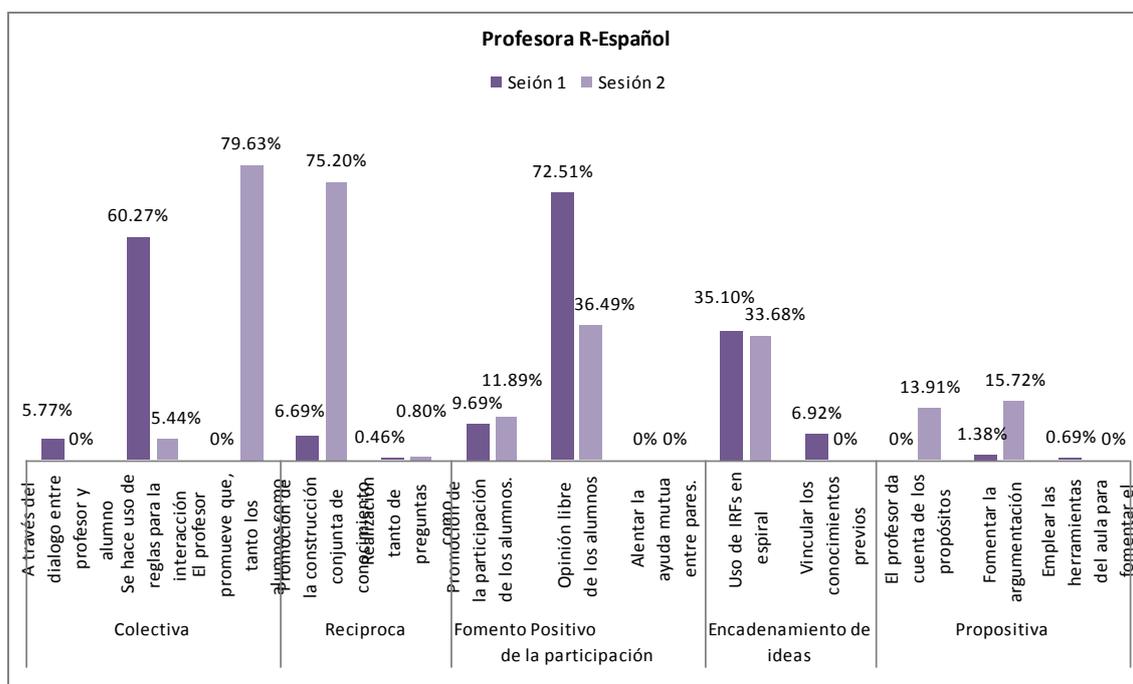
Ejemplo

*Yo manejo mucho los mapas mentales, me gusta mucho trabajar con mapas mentales [...] me gusta trabajar con aula de medios. [...] me gustan las exposiciones, el trabajo en equipo, de investigación, eeh qué más (.) las no me acuerdo, los dilemas morales, para trabajar valores, también los ocupo mucho.*

### **Análisis**

Revisando los datos obtenidos a través de esta parte de la entrevista a la profesora R, observamos que, de acuerdo a los tipos de teorías que propone Pozo (2006), podemos identificar el pensamiento de la profesora como interpretativo pero con algunas características constructivas, lo cual, de cierta manera va ligado con las características de la *Enseñanza Dialógica*, que se pudieron encontrar en la entrevista.

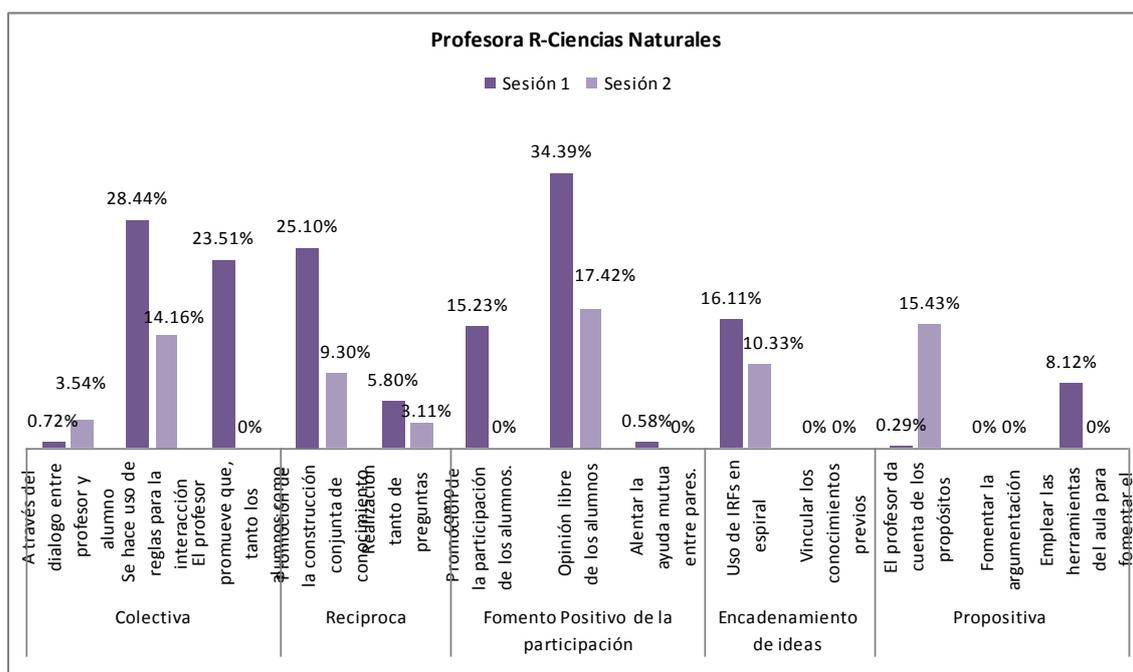
Al respecto la profesora R menciona de manera breve aspectos que coinciden con cada una de las dimensiones del “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*”. Específicamente, las respuestas de la profesora se centran, en cuestiones de fomentar la participación positivamente, refiriéndose concretamente a la importancia de escuchar las ideas de los alumnos, procurando dar una retroalimentación positiva. Esto coincide con los datos encontrados en sus videos, ya que la categoría “Opinión libre de los alumnos sin miedo a ser descalificados”, fue de las categorías con mayor presencia en las lecciones de Español y de Ciencias Naturales (Ver gráficas 3.1. y 3.2.). También menciona que es importante que se les de la oportunidad a los alumnos de participar, lo cual se ve reflejado a través de la categoría “Promoción de la participación de los alumnos” dentro de las lecciones, pero en menor cantidad que la categoría anterior.



**Gráfica 3. 1. Porcentajes de las categorías de cada sesión de Español de la profesora R.**

Otro aspecto en el que se enfoca la profesora, es la ayuda mutua entre pares. Menciona la importancia de que los alumnos se expliquen o corrijan entre sí temas de la clase, lo cual se relaciona con las tres categorías siguientes. La primera, “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción” de la dimensión Colectiva, está dentro de las más presentes en la segunda sesión de Español y en la primera sesión de Ciencias Naturales, y se mostró ausente en las sesiones contrarias de ambas materias. Por lo tanto, podemos decir que lo mencionado por la profesora con respecto a la explicación y corrección entre pares, se ve reflejado de manera intermitente en su práctica

De manera contraria, las otras dos categorías “Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor” y “Alentar la ayuda mutua entre pares”, de las dimensiones Recíproca y Fomento Positivo de la Participación, respectivamente, son categorías con muy poca presencia en las lecciones de ambas materias, por lo que, a pesar de que la profesora, en la entrevista, hace mucho énfasis en estos aspectos, escasamente lo refleja en su práctica.



**Gráfica 3.2. Porcentajes de las categorías de cada sesión de Ciencias Naturales de la profesora R.**

La profesora menciona que la participación de los alumnos, como la de ella, es valiosa e importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando el papel del docente como guía. Esto se nota en mayor cantidad en Español que en Ciencias Naturales, a través de la categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento a través del diálogo”, de la dimensión Recíproca.

Existen dos aspectos que se mencionaron en la entrevista por la profesora, pero se mostraron poco dentro de sus lecciones. Ella menciona que es importante escuchar las experiencias de los alumnos, aunque no menciona que las relacione con el contenido de la clase. Esto se pudo observar, también, dentro de las lecciones, ya que, la categoría “A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos” fue poco frecuente. El otro aspecto, que brevemente menciona, es el empleo de estrategias de enseñanza incluyendo las herramientas del aula, a pesar de esto, el uso de las herramientas dentro de sus lecciones fue poco.

Por último, es importante notar que hubo tres categorías que se presentaron dentro de las lecciones de la profesora R, pero dentro de la entrevista no se encontró algo relacionado con éstas. Particularmente, de la categoría “Uso de IRFs en espiral”, menciona que es importante dar retroalimentación a los alumnos de manera positiva, pero no menciona que esta retroalimentación pueda ayudar a construir el

conocimiento, debido a ello esta respuesta no se considera que abarque en su totalidad la categoría. Aun así dentro de sus lecciones sí se presenta. Lo mismo sucedió con la categoría “El profesora da cuenta de los propósitos de la clase”, ya que se presentó en cada lección pero no hubo alusión a ella en la entrevista. Por último, la categoría “Vincular los conocimientos previos con los nuevos” además de que no fue mencionada por la profesora, sólo apareció escasamente en una sesión, de las cuatro que se revisaron de la profesora.

Para ilustrar los datos anteriores, sobre todo aquellos que compaginan con lo que la profesora mencionó que realiza, se presenta un breve fragmento, presentado en la Secuencia 3. Este fragmento es del inicio de la primera sesión de la lección 12, “Juicio a un taco”, de la materia de Español. La profesora se encuentra al frente del grupo, al lado del PEI y sostiene el libro de español mostrando a los alumnos la página en donde inicia la lección 12.

*Secuencia 3.9. Profesora R, Español, 21 noviembre.*

1. Profa.R: Bien vamos a empezar con la lección de “Juicio a un taco” (*lee el título del libro*), estábamos preguntando ¿QUÉ ES UN JUICIO?, ¿Qué es un juicio? A ver (*señala a Jessica*) ¿qué nos habías dicho Jessica?
2. Jessica: Que es cuando se llevan <a dos personas que salen culpables ¿los meten a la cárcel?>
3. Profa.R: Puede ser que lo metan a la cárcel, a quien ¿a quien podemos llevar a juicio?
4. Niño: A mi (*levantando la mano*)
5. Niño: A un delincuente
6. Profa.R: ¿A un niño podemos llevarlo a juicio?
7. Niños: No
8. Profa.R: ¿Por qué? (*varios niños hablan al mismo tiempo y algunos levantan la mano*)
9. Profa.R: Porque son menores de edad, ¿a quien llevamos a juicio? (*señala a una de las niñas*)
10. Niña: A personas mayores que son culpables de algo
11. Profa.R: Que los culpan de [algo ¿de qué? Quién sabe, a delinquentes

12. Niño: [A personas asesinas <a delincuentes>
13. Profa.R: Puede ser que <alguien sea> inocente y que lo lleven a juicio sin que haya [cometido un delito
14. José Luis: [O un choque
15. Profa.R: O un choque
16. Jonathan: O a las personas grandes que roban cosas
17. Profa.R: A las personas grandes que roban cosas, bueno a los adultos, ¿no? (...) ¿Creen que le podemos hacer un juicio a un taco?
18. Niños: No
19. Profa.R: ¿Un taco es una persona?
20. Niños: No
21. Profa.R: Es un alimento ¿no? (.) Entonces, vamos a ver ¿de que creen que hayan culpado a este taco para llevarlo a juicio?
22. Niño: De delicioso

En esta secuencia, la profesora, realiza preguntas abiertas para conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre los juicios. Si revisamos los turnos 1, 3, 17, 19 y 21, vemos cómo la profesora utiliza estas preguntas para lograr conocer o profundizar sobre lo que saben los niños sobre el juicio. Además de esto, en todo el fragmento se percibe que la profesora escucha, sin descalificar, las opiniones, aunque tampoco demuestra apruebo, sólo conecta las participaciones con preguntas sobre el tema (Ej. Turnos 2-6). Por último, puede observarse que las participaciones se llevan a cabo por diferentes alumnos cada vez, por lo que se puede concluir que el grupo se siente libre de participar sin miedo a equivocarse o ser descalificado.

### 3.2.1.2 PROFESORA M

#### COLECTIVA

- A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos

La profesora no mencionó nada al respecto.

- El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción.

La profesora menciona que los niños pueden apoyar el trabajo de sus compañeros a través del trabajo colaborativo.

#### *Ejemplo*

*Me gusta mucho trabajar con parejas, nosotros aprendemos ahora con, con los padrinos, este padrino es, por ejemplo, el que sabe mucho de español y le ayuda más a su compañero que no sabe, y pues es su padrino, a final de cuentas el otro niño que es mejor en matemáticas, por ejemplo, le enseña también a su padrino entonces ambos son, padrinos.*

#### RECIPROCA

- Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo.

La profesora piensa que los alumnos pueden aportar conocimientos para enriquecer la clase, pero necesitan que ella guíe esta construcción.

#### *Ejemplo*

*... los niños saben muchísimo más cosas, incluso en algunos temas nos llegan a rebasar, entonces, pues tienes que ser el guía para decirles lo que está bien, lo que no tan bien.*

- Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor

La profesora menciona que es importante que los alumnos opinen como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

### *Ejemplo*

*... es importante porque pues es un proceso educativo, todo, todo, todo lo tenemos que tomar en cuenta, y en especial pues porque los niños van aprendiendo y aquí van sacando sus ideas de todas las ideas que ellos sacan pues es lo que tienes que tomar en cuenta.*

### FOMENTO POSITIVO DE LA PARTICIPACIÓN

- Promoción de la participación de los alumnos.

Para la profesora las participaciones de los alumnos se pueden propiciar tanto de manera oral, como escrita.

### *Ejemplo*

*Sí, si porque lo que ellos piensan es lo que saben y lo que dicen pues siempre lo vas a tener que tomar en cuenta más que lo que plasman en el papel, algunas veces ellos no lo saben expresar en papel, pero se pueden comunicar muy bien, y pues bueno a lo mejor hay otros que lo hacen mejor en el papel que hablar, creo que todo es un proceso entonces desde las primeras ideas que tenga hasta las ultimas.*

- Opinión libre de los alumnos, sin miedo a equivocarse o a ser descalificados.

La profesora cree que todas las opiniones son valiosas y tienen que ser escuchadas, sin importar que no sean correctas.

### *Ejemplo*

*...pues ellos lo saben ¿no? que pueden indagar y aunque su, digo, pueden decir sus ideas y aunque sus ideas estén mal pues no importa, son importantes y yo creo que de cualquiera de ellas se puede rescatar algo.*

- Alentar la ayuda mutua entre pares.

La profesora menciona que los alumnos pueden propiciar la participación de sus compañeros y que esto puede ser reforzado a través su intervención.

### *Ejemplo*

*De repente se propician entre ellos solos pero cuando me toca a mí, les pongo, dudas, (...) haber lluvia de ideas y levantando la mano y todo, entonces ellos lo aprendieron.*

### ENCADENAMIENTO DE IDEAS

- Uso de IRFs en espiral

La profesora piensa que las participaciones de los niños pueden llevar a otras participaciones de sus compañeros y finalmente a una retroalimentación por su parte.

### *Ejemplo*

*... cada una de sus ideas son importantes y aunque a lo mejor no sepan de lo primero, pues entre ellos como se van diciendo, se van retroalimentando solitos y pues bueno pues tú ya terminas como para ya sellar todo, lo que pensaban.*

- Vincular los conocimientos previos con los nuevos.

La profesora refiere que, para comenzar un tema, toma como estrategia el realizar preguntas sobre lo que los niños ya saben, para poder relacionarlo con la información nueva.

### *Ejemplo*

*Además empiezo a preguntar, indagar que es lo que saben de algo y de ahí agarrarme y seguirles todo el hilo.*

### PROPOSITIVA

- El profesor da cuenta de los propósitos de la clase

La profesora no mencionó nada al respecto.

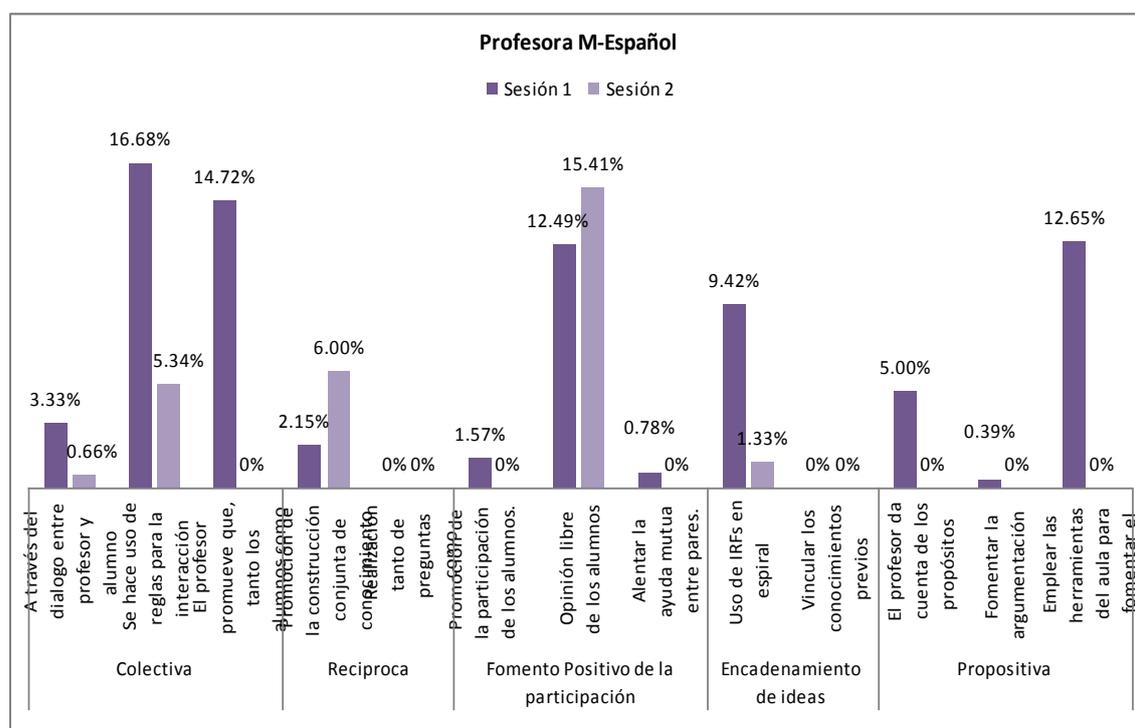
- Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos.

La profesora no mencionó nada al respecto.

## Análisis

Revisando las respuestas de la profesora M en esta parte de la entrevista, observamos que, al igual que la profesora R, se pudo identificar que el pensamiento de la profesora es de tipo interpretativo con algunas características constructivas (Pozo, 2006), lo cual, tiene similitud con las características de la *Enseñanza Dialógica*, encontradas en la entrevista.

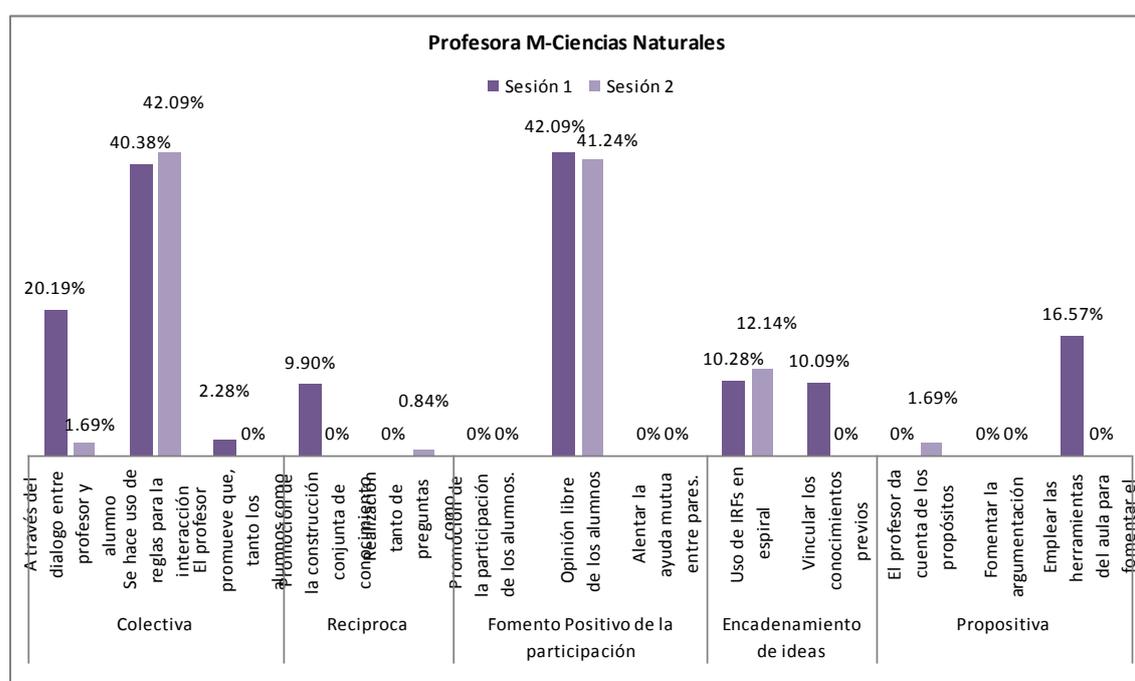
Retomando la entrevista, junto con los datos de las lecciones, encontramos que, una de las categorías con mayor presencia en las lecciones de las dos materias de la profesora M, es “Opinión libre de los alumnos sin miedo a equivocarse o a ser descalificados”, de la dimensión Fomento positivo de la participación. Esta categoría, se relaciona con lo que la profesora mencionó sobre la importancia de escuchar a los alumnos sin descalificarlos, haciendo énfasis en que todas las opiniones son valiosas y que tienen que ser escuchadas sin importar que sean correctas o incorrectas (Ver graficas 3.3. y 3.4.).



Gráfica 3.3. Porcentajes de las categorías de cada sesión de Español de la profesora M

Otro aspecto de la entrevista que la profesora menciona y que se ve reflejado en sus lecciones, es el encadenamiento de ideas. Ella menciona que, las participaciones de los niños pueden llevar a otras participaciones y obtener

retroalimentación, además la profesora refiere que, explora los conocimientos previos de los alumnos antes de comenzar un tema. Estos dos aspectos los podemos ver en las lecciones, a través de las categorías “Uso de IRFs en espiral” y “Vincular los conocimientos previos con los nuevos”. La primera, se presenta en las cuatro sesiones pero con porcentajes menores al 13%, mientras que la segunda, sólo se presenta en la primer sesión de Ciencias Naturales, con un porcentaje bajo. Por lo tanto, la dimensión Encadenamiento de ideas coincide dentro de su discurso y su práctica aunque en mayor medida en el primero.



**Gráfica 3. 4. Porcentajes de las categorías de cada sesión de Ciencias Naturales de la profesora M**

La importancia del apoyo entre pares, para lograr el aprendizaje, relacionado con la categoría “El profesor promueve que, tanto los alumnos como él, lleven el diálogo o la acción” y la aportación de los alumnos para enriquecer la clase, relacionado con la categoría “Promoción de la construcción conjunta de conocimiento, a través del diálogo” son otros aspectos que la profesora mencionó en la entrevista. Contrario a esto, las categorías relacionadas, tienen valores bajos dentro de las sesiones y en algunas ni siquiera aparece (Ver graficas 3.3. y 3.4.).

Existen categorías que se presentaron dentro de las sesiones de la profesora M, pero que dentro de la entrevista no dijo nada relacionado a éstas. Por un lado, se encuentran dos categorías de la dimensión Propositiva: “El profesor da cuenta de

los propósitos de la clase” y “Emplear las herramientas del aula para fomentar el diálogo y la construcción del conocimiento de acuerdo a los propósitos”. Por otro, la categoría “A través del diálogo entre profesor y alumno se contextualizan los contenidos”, de la dimensión Colectiva. Estas tres categorías se encuentran dentro de algunas de las sesiones pero nunca se presentan en todas y cuando lo hacen no son predominantes.

En contraparte a lo dicho anteriormente, se encontraron aspectos que la profesora menciona pero que en las lecciones están ausentes. Uno de ellos es, la importancia de que los alumnos participen como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, relacionado con la categoría “Realización tanto de preguntas como explicaciones, por parte de los alumnos, además del profesor”, de la dimensión Recíproca. Los otros dos se refieren a la relevancia de la participación tanto oral como escrita propiciada por los alumnos y por la profesora, reflejados en las categorías, “Promoción de la participación de los alumnos” y “Alentar la ayuda mutua entre pares”, de la dimensión Fomento positivo de la participación. Estas tres categorías se presentaron únicamente en una de las sesiones, la primera categorías se presentó en la primer sesión de Ciencias Naturales y las dos ultimas en la segunda sesión de Español, con un porcentaje menor al 1.60%.

Para ilustrar la congruencia de lo que la profesora dice y lo que hace, se muestra la Secuencia 4. Esta secuencia es un fragmento de la primera sesión de la lección 11 “La Célula” de la materia de Ciencias Naturales. La profesora se encuentra frente al grupo al lado del PEI, en el cual se está proyectando la lección. Antes la profesora realizó activación de conocimientos previos con respecto al tema que verán.

*Secuencia 3.10. Profesora M, Ciencias Naturales, 24 noviembre*

169. Profa.M: ¿El grillo? (algunos niños están hablando en clase) a ver alto vamos a ver si está primero (..) ¿Quién sabe qué es un espermatozoide?

170. Niños: Yo.

171. Profa.M: A ver shsh, este Franco.

172. Franco. Es este cuando el hombre y la mujer tienen contacto este el hombre mete el semen en la mujer y es la cosita esa que se mete

creo ¿el glóbulo? Bueno algo eh no se en qué se mete y luego ya nace el hijo, bueno se va haciendo como frijolito luego va creciendo.

173. Profa.M: Pero a ver la pregunta fue ¿qué es un espermatozoide? A ver Manuel.

174. Manuel: Como nosotros pero antes, cuando, antes de estar en el estómago de la mamá, salen unos y se meten como en un huevito y de ahí va naciendo el bebé o bebés salimos nosotros.

175. Profa.M: no pero a ver entonces quiere decir que cada uno de nosotros ¿éramos un espermatozoide?

176. Niños: Sii

177. Profa.M: ¿Seguros? Noo porque los hombres tienen muchos espermatozoides y eso no significa que entonces hay muchos humanos en él.

178. Niño: Maestra.

179. Profa.M: Se necesita un espermatozoide para que nosotros este (.) nos creamos.

180. Erick: Maestra.

181. Profa.M: A ver Erick.

182. Erick: Son como cositas redondas (hace un círculo con su mano) que van así moviéndose.

183. Profa.M: Exactamente, son como cositas redondas que se van moviendo ¿Qué más? A ver Fer.

184. Fer: Es que yo tengo un juego que va así (Mueve sus manos de arriba abajo) y tiene una bolita así (con su mano hace un círculo) pero tiene una colita así larga y como que va sobre el hígado y sobre todo y quieren llegar como a una bolita grande que tiene la mujer y van avanzando así (mueve sus manos de forma horizontal) y ya.

185. Profa.M: No pues (.) a ver Alejandro.

186. Alejandro: Son como gusanitos pero con una bolita o colita como dijo Fernando y van muchos como que grupos van así y sólo uno se este se mete en la bolita de una mujer para que nazca pero saca una colita antes.

Al inicio de esta secuencia la profesora, ¿Quién sabe qué es un espermatozoide?, con esta pregunta logra que varios niños opinen al respecto, la profesora escucha

las opiniones y en los turnos 175 y 177, realiza otras preguntas para que los niños reformulen sus respuestas. La profesora además de escuchar a los niños también interviene aceptando lo que los niños dicen (179, 183). Las respuestas de los niños también se van ligando entre sí, ya que lo dicho por uno de ellos es aceptado y complementado por otro, por ejemplo en el turno 182 Erick menciona que los espermatozoides son “como cositas redondas que se van moviendo” y en el turno 184 Fer lo asocia con un juego que tiene y al final Alejandro sigue con la misma descripción y regresa a lo que ya habían mencionado sus compañeros sobre como nacen los bebés.

### **3.2.2. Reflexión sobre la práctica docente (Pregunta 1 a 5)**

En esta sección, se busca conocer el pensamiento docente sobre dos aspectos importantes en la práctica de las profesoras: Actualización y Autoevaluación. En los siguientes párrafos se presenta un resumen, de cada profesora, de las respuestas a las preguntas 1 a la 5 de la entrevista, encaminadas a estos dos aspectos. Se presentan primero los resúmenes de las profesoras, para después analizar sus respuestas.

#### **3.2.2.1. PROFESORA R**

##### **Relevancia de la participación de los docentes en los cursos de actualización**

La profesora ha tomado cursos de actualización como requisito para la carrera magisterial. Menciona que, han sido satisfactorios por los intercambios de ideas que puede haber con respecto al tema que se trata y la relevancia de éste en sus clases.

##### **Evaluación y Autoevaluación docente**

Es importante para la profesora la evaluación a la práctica docente, pero considera que todavía no se han encontrado las herramientas adecuadas para hacerlo, ya que, sólo se enfocan en los exámenes de ENLACE. Sugiere que se debe evaluar a los docentes de varias formas, para ver si el trabajo que realizan necesita ajustes; propone que la evaluación incluya, entrevistas a los padres, a los mismos

compañeros, al director y a los niños. También la profesora cree que la evaluación debe ser continua y permanente.

En cuanto a la autoevaluación, también la considera importante, ya que los docentes suelen viciarse de manera fácil, a veces caen en la monotonía; y complementar esto con una evaluación que los niños les hagan. Considera que, los elementos importante a tomar en cuenta en ésta evaluación, son primero los valores que les transmiten los docentes a los alumnos, también la comunicación con los niños y por último la capacidad que tienen los maestros de relacionar el contenido de los libros con la vida cotidiana de ellos.

Dice que intenta autoevaluarse, por ejemplo, por parte de los cursos, le piden que piense cómo está llevando a cabo en su clase lo que está viendo dentro curso, y es cuando se ha dado cuenta que le falta ahondar o explicar mejor el tema. También intenta ver su desempeño a través de los exámenes que le realiza a los alumnos, dice que, si llega a ver que todos fallaron en lo mismo, ella es la que tiene que revisar su trabajo. Procura, de igual manera, preguntarle a los niños, o dentro de la misma clase observa las expresiones o gesticulaciones de los alumnos, para conocer la eficiencia de su práctica.

### **3.2.2.2. PROFESORA M**

#### **Relevancia de la participación de los docentes en los cursos de actualización**

La profesora M, reportó haber tomado dos cursos de actualización en los últimos tres años, uno sobre Historia y otro sobre La ciencia en tu escuela. Estos cursos no eran obligatorios pero ella decidió tomarlos. Además de estos, han existido otros a los cuales le hubiera gustado asistir, pero no ha podido por falta de tiempo. Considera que estos cursos fueron satisfactorios, sobre todo el de La ciencia en tu escuela ya que le permitió conocer diferentes técnicas para enseñar matemáticas, además le sirvió para aclarar algunos contenidos de esta materia.

#### **Evaluación y Autoevaluación docente**

La profesora M, considera que es importante la evaluación a la práctica docente, ya

que gracias a ésta los profesores se pueden dar cuenta de sus errores y así tratar de no caer en los mismos.

Con respecto a los factores que se deberían tomar en cuenta para esta evaluación ella piensa que los docentes deberían observarse así mismos dentro de su práctica, ya que esto les daría las armas para saber que es lo que se tendría que evaluar y cambiar.

Además, cree necesario que sus compañeros le ayuden a evaluarse, al igual que sus propios alumnos, porque en ocasiones ella sola no se da cuenta de cuándo se tienen que evaluar, pero es importante que ella esté dispuesta a reconocer cuando está mal y buscar formas de modificar su práctica.

### **Análisis**

En conclusión, ambas profesoras reportaron haber tomado cursos de actualización en los últimos tres años, ellas los consideraron satisfactorios porque los vieron reflejados en su práctica. También, las dos consideran importante la autoevaluación en la práctica docente, para poder darse cuenta de lo que necesitan mejorar. Pero hacen énfasis en que se necesitan diferentes formas de evaluación, ya que a veces les es difícil observar su propia práctica. Por esto sugieren que exista una evaluación en donde participen directivos, profesores, alumnos y padres de familia.



# ***CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN***



#### 4. 1. DISCUSIÓN

En esta sección se discutirán las implicaciones de los resultados obtenidos en relación a los objetivos planteados en este trabajo. Al mismo tiempo, se retomarán las diferentes investigaciones incluidas en el marco teórico, relacionándolas con los datos reportados para lograr ver este trabajo dentro de un marco más amplio de investigaciones.

En el presente trabajo se logró analizar y comparar la práctica de las profesoras en el aula, con los supuestos de la *Enseñanza Dialógica* (uno de los objetivos específicos de este trabajo). Esta comparación nos permitió observar algunas características dialógicas en el habla dentro de la práctica docente de las dos profesoras participantes, así como características que todavía se muestran inclinadas hacia una enseñanza directivo transmisional.

Entre las características dialógicas encontradas, se destaca que las interacciones que se presentaron en las sesiones se distinguieron, sobre todo, por la participación libre de los alumnos, y en su mayoría por el uso de reglas, aunque la calidad de éstas fue afectada tanto por el poco seguimiento que se les dio como por la escasa argumentación de las mismas. Así mismo, el empleo de las herramientas generalmente propició el diálogo, pero éste se vio carente de argumentos, contrastes y otras características dialógicas. Esto pudo deberse a la falta de modelaje por parte de las profesoras, ya que no pedían ni daban argumentos en sus participaciones. Estos resultados concuerdan con los datos obtenidos en las entrevistas, ya que las profesoras hicieron énfasis en la importancia de que los alumnos participen, pero resultó interesante que no mencionaron el tipo de seguimiento que se le puede dar a estas participaciones.

Otra característica de las sesiones de ambas profesoras es que, muy pocas veces fueron los alumnos los que realizaron preguntas con respecto al tema y cuando las formulaban las profesoras no las integraban en el desarrollo de la sesión. De esta manera, y tomando en cuenta la estructura de IRF, se encontró que la mayoría de las veces es la profesora la que da inicio a los diálogos, esperando en casi todas las ocasiones una respuesta por parte de los alumnos y dando pocas veces una

retroalimentación informativa y constructiva. Además, fue poco común observar un encadenamiento de estas respuestas en forma de IRFs en espiral.

Esta poca iniciativa de los alumnos para preguntar o iniciar el diálogo, como la falta de intentos de la profesora por incitar a los alumnos a realizarlos, evidencia el peso que el profesor le pone a su habla por encima de la de los alumnos, lo que nos remite a la regla de los dos tercios desarrollada por Flanders (citado en Coll, 1990b). Concordando con Wells (2008), creemos que esto se puede deber a que las profesoras se ven todavía como transmisoras de conocimiento, y a las dificultades que creen que puedan surgir al abrir un diálogo con sus alumnos durante las lecciones.

A pesar de estas observaciones, las ocho sesiones analizadas presentaron siempre alguna característica de la *Enseñanza Dialógica*, permitiendo observar todas las categorías del “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*” generadas en este trabajo. También se observó una diversidad en la distribución de las categorías dentro de las sesiones, es decir no se presentaron las mismas categorías en todas las sesiones y no hubo una sesión igual a otra en cuestión a éstas. A pesar de que existió esta diversidad de categorías, existieron eventos comunicativos y lapsos dentro los mismos eventos categorizados que se dedicaron al control de la disciplina, a discusiones no pertinentes a la sesión, ejercicios individuales, explicaciones monológicas de las profesoras, entre otras actividades con tintes directivo-transmisionales.

Aunado a lo anterior, se logró identificar que todas las sesiones se desarrollaron a partir de un esquema en común, caracterizado por siempre tener un inicio, que se dedicaba a activar conocimientos previos o recapitular sesiones pasadas; y un desarrollo, en el cual se llevaban a cabo lecturas con su discusión y seguidas por actividades grupales o individuales y su revisión. En la mayoría de las sesiones se hizo evidente la falta de un cierre, es decir las discusiones o actividades de las sesiones carecían de conclusiones que permitieran recapitular o vincular los conocimientos adquiridos o que continuara el diálogo. Esto resulta importante bajo la perspectiva de Bajtín (citado en Wegerif, 2007) respecto al diálogo, ya que considera que éste siempre debe estar abierto y permeado de perspectivas diferentes.

Estas características de la práctica de las profesoras, que vemos que se presentaron, nos hacen notar que el habla juega un papel importante en la enseñanza y en el aprendizaje. Pudimos observar que sí hay un uso del lenguaje y que existen diferentes formas de utilizarlo, pero lo importante aquí es que no todas estas formas logran el mismo resultado. En el primer capítulo de este trabajo, se mencionaron diferentes autores (Mercer, 2008; Wolfe y Alexander, 2008; Wegerif, 2007.) que coinciden en que la inclusión crítica y razonada de los alumnos en el diálogo es crucial para que el aprendizaje sea significativo, por lo que, en el caso de las profesoras (R y M), si se notó ciertos intentos por incluir al alumno, aunque todavía podrían desarrollar más estrategias para utilizar el diálogo que permitan generar discusiones y que éstas se presenten con mayor argumentación.

Por otro lado, con la aplicación de la entrevista se lograron cubrir diferentes objetivos planteados para este trabajo. En primer lugar, se logró indagar el pensamiento docente sobre aspectos tanto de la enseñanza como de su práctica y relacionarlos después con la *Enseñanza Dialógica*, con lo que podemos llegar a las siguientes conclusiones.

En general ambas profesoras mostraron un interés por el diálogo en clase, sobre todo hacen énfasis en el apoyo entre pares, siendo esto las explicaciones que puedan darse entre ellos. De esta manera, ellas se conciben en el rol de guías y lo que buscan es lograr que los alumnos sean más independientes y busquen sus propias soluciones. Con esto, las profesoras se acercan más a una idea en donde el conocimiento se construye conjuntamente. Particularmente, la profesora R también menciona la importancia de escuchar las experiencias de los alumnos, mientras que la profesora M menciona la importancia de indagar los conocimientos previos de sus alumnos antes de iniciar la sesión.

Por lo tanto, podemos observar que el pensamiento de las profesoras manifestó cualidades que se acercan a ciertas características de la Enseñanza Dialógica, y de acuerdo a los tipos de teorías de pensamiento sobre la enseñanza-aprendizaje que Pozo (2006) propone, también podemos situar a las profesoras en un tipo de pensamiento interpretativo, acercándose a un tipo de pensamiento constructivo, dado que resaltan el papel del alumno y sus procesos mentales y la importancia del conocimiento como una construcción.

Los datos de las entrevistas y de las sesiones nos permitieron dar cuenta de la relación entre el pensamiento y la práctica de las profesoras (otro de los objetivos específicos del presente trabajo). En contraste a los resultados de la investigación realizada por Gómez (2003), en dónde encontró que la mayoría de los profesores actúan de manera congruente con sus teorías implícitas, en el caso de las profesoras participantes en este trabajo, se encontraron datos que difieren en algunos aspectos.

A través de la comparación entre el pensamiento y la práctica, se encontró que existen aspectos de la *Enseñanza Dialógica* que las profesoras tienen en su discurso y se ven reflejados en su práctica., actuando así de manera congruente con sus teorías implícitas. Como se mencionó anteriormente, las profesoras hacen énfasis en la importancia de la participación de los alumnos, lo cual es consistente en su práctica.

Así mismo, se encontraron aspectos de la *Enseñanza Dialógica* en su discurso, pero que se mostraban limitados en su práctica. Por ejemplo, ambas profesoras mencionaron la importancia de la ayuda entre pares, pero en su práctica se hizo poco uso de este recurso. Por último, existieron aspectos dialógicos presentes en su práctica, mas no en su discurso. Por lo tanto existen aspectos en el discurso de ambas profesora que necesitan ser desarrollados en su práctica, y al mismo tiempo hay otros que requieren ser desarrollados formalmente en su pensamiento. La autoevaluación es una herramienta que les puede ayudar a identificar estas inconsistencias entre pensamiento y práctica para poder trabajar sobre ellas y mejorar su práctica.

Las profesoras, en cuanto a la autoevaluación en la práctica, la consideran importante, ya que les puede ayudar a darse cuenta de lo que necesitan mejorar, pero hacen énfasis en que se necesitan diferentes formas de evaluación, ya que a veces les es difícil observar su propia práctica. Estos hallazgos concuerdan con los de Conners (1978, citado en Clark y Peterson, 1990), respecto a la auto-observación. Este autor encontró que los docentes aplican la auto-observación como una necesidad de evaluar su impacto en los alumnos y hacerse conscientes de su práctica. A pesar de lo anterior, otro estudio de Gómez (2003) señala que son pocos los profesores que analizan su práctica de manera crítica.. Gracias a todo

esto se logró cumplir el objetivo de conocer la relevancia de la reflexión sobre la práctica docente en el pensamiento de las profesoras, que se planteó para este trabajo y nos hace reflexionar sobre la necesidad de que los profesores cuenten con un apoyo o guía constante que los ayude a reflexionar sobre su práctica.

Dentro de la práctica de las dos profesoras se encontraron varios aspectos relacionados con la *Enseñanza Dialógica*, que consideramos como prácticas emergentes, ya que ellas se muestran dispuestas a abrir el diálogo dentro de sus aulas a partir de actividades donde pedían opiniones y participaciones de los alumnos. Pero, a través de este trabajo, nos damos cuenta que en estas actividades no se llegan a concretar suficientes características dialógicas, por lo que consideramos que las profesoras aún necesitan desarrollar diferentes herramientas psicopedagógicas, que les permitan emplear el diálogo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, también observamos que el trabajo en el aula es de tipo multidisciplinario, por lo que existe la necesidad de que las profesoras cuenten con una actualización constante que incluya la participación e involucramiento de diferentes instancias y profesionales, así como de las nuevas herramientas que se pueden utilizar en el ámbito escolar. A través de las entrevistas se vio reflejado el intento de actualización de las profesoras a través de diferentes cursos que han tomado, pero el impacto que reportaron sobre ellos, es específico y en algunos casos estos cursos se remitían a procesos que dejan de lado habilidades y estrategias de enseñanza.

#### **4. 2. CONCLUSIÓN**

Después de analizar a lo largo de este trabajo, tanto la práctica como el pensamiento docente y la relación existente entre estos, podemos enfatizar la relevancia de aspectos a tomar en cuenta dentro del desarrollo de la práctica docente, como la calidad del diálogo en el aula, la auto-observación del docente, así como la *Reflexión sobre su Práctica*. De esta manera, retomando a Marrero (1993), para lograr un cambio en el ámbito educativo, es necesario tomar en cuenta al profesor y sus concepciones de enseñanza. Así mismo, se debe poner especial atención a qué los cursos que los profesores tomen sean significativos tanto en su

pensamiento como en su práctica, por ejemplo las profesoras R y M, reportaron que los cursos a los que habían asistido habían sido satisfactorios, ya que los pudieron ver reflejados en su práctica, lo que concuerda con lo mencionado por Monroy (2000), que los cursos deben establecer un puente entre la teoría y la práctica.

Diversas investigaciones han demostrado la importancia de emplear videograbaciones como herramienta para que el docente pueda analizar su práctica. Por lo tanto, como parte final de este trabajo se propone una manera de implementar la innovación educativa - *Enseñanza Dialógica* - a través de una reflexión sobre la práctica en el docente, recordando la necesidad de establecer condiciones que permitan acompañar al docente en este proceso.

El desarrollo planteado en el método de este trabajo sirve como base para comenzar a implementar esta innovación educativa, ya que permite un acercamiento a la práctica y al pensamiento docente. Después de esto, es importante incluir al profesor en este proceso, para que sea parte activa de la implementación de la innovación. Esta inclusión implica que el profesor pueda observar su práctica a través de las videograbaciones, con una familiarización previa del “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*”, para lograr una reflexión que permita una modificación en su práctica, sobre todo en sus formas de diálogo en el aula. Con esto se pretende que el profesor pueda apropiarse de estas herramientas en sus futuras prácticas, pero es importante recordar que esta práctica está influida por las teorías implícitas de cada profesor, que pueden estar muy arraigadas en su pensamiento, por lo que es necesario que este proceso de reflexión se haga con la ayuda de un guía o facilitador y considerar que ésta se dé de manera continua.

Además, resulta importante hablar sobre las limitaciones que tuvo el desarrollo de este trabajo. La mayor limitación fue la disponibilidad de tiempo de las profesoras y la accesibilidad de la institución ante la posibilidad de un trabajo continuo. Pero los resultados están abiertos para futuras investigaciones, las cuales pueden tomar en cuenta el “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*” como herramienta para el análisis de las interacciones que se desarrollan dentro del aula, y sobre todo para que se reconsidere el papel del profesor dentro de la investigación educativa así

como en la forma en la que se pretenden desarrollar cualquier innovación dentro del ámbito educativo.

De la misma manera, sería conveniente que este trabajo funcionara como primera fase para otras investigaciones que implementaran de manera sistemática una propuesta de acompañamiento para una reflexión docente, que permita introducir de manera efectiva algunas innovaciones como la *Enseñanza Dialógica*, permitiendo el desarrollo de las herramientas necesarias dentro de la labor profesional de los docentes.

Como reflexión final, sería importante abordar la importancia de contextualizar la labor de los docentes, ya que al finalizar este trabajo aún quedan diferentes interrogantes con respecto a la relación que existe entre la práctica docente, el pensamiento docente y el contexto en el que se desenvuelven los profesores. A manera de recomendación, se podrían considerar como factores fundamentales para el estudio del contexto profesional de los profesores: la trayectoria formativa, la trayectoria de servicio, las condiciones sociales y psicopedagógicas del centro en el que laboran, así como el currículum y la capacitación con la que cuentan los profesores. Estos son aspectos importantes que pueden ser retomados para enriquecer los datos reportados aquí, además de que permitirían obtener un análisis mucho más amplio de la práctica docente.

## 5. REFERENCIAS

Alexander, R.J. (2000). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Malden, Massachusetts: Blackwell.

Alexander, R.J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk (4th edition)*. Dialogos.

Baquero, R. (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar (4ª Ed.)*. Buenos Aires: Aique

Bruner, J.S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En Sinclair, A. Jarvella, R. y Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (pp. 19). Berlín: Springer.

Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Eds.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Paidós Educador. España.

Cole, M (1985). The Zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. En J.V. Wertsch (Eds.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coll, C. (1990a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En Coll C., Marchesi A. y Palacios J. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*, Vol 2. España: Alianza Editoria.

Coll, C. (1990b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En Coll C., Marchesi A. y Palacios J. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*, Vol 2. España: Alianza Editoria.

- Coll C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En Coll C. (Eds.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. España: Horsori: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de educación [versión electrónica], No. 25. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Díaz Barriga, F. (1998). *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*. Tesis de doctorado, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Espinosa, M. (2002). *La escuela primaria en el siglo XX: consolidación de un invento*. Diccionario de historia de la educación en México [Versión electrónica]. Disponible en [http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_26.htm](http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm)
- Fernández, J. M. (2009). Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Goldrine, T. (2008) Pensamiento y práctica docente en una innovación educativa: estudios de caso de dos maestras de primaria. Tesis de doctorado, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, L. (2003). *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Guadalajara, Jalisco el viernes 21 de noviembre de 2003, [Versión electrónica]. Disponible en:  
<http://www.eva.iteso.mx/trabajos/lgomez/ponenciateoriasimplicitas.pdf>
- Gurría A. (2009). *Presentación del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE*. Disponible en:  
<http://174.133.248.98/~dgep/docs/talis/Launch.pdf>

- Hurtado, P. (2002). *Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas normales 1921-1984*. Diccionario de historia de la educación en México. Disponible en: [http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_27.htm](http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm)
- Hymes, D. (1972). Models of interaction in language and social life. En J.J. Gumperz and D. Hymes (Eds.) *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. London: Basil Blackwell.
- INEE, (2007). *Indicadores del sistema educativo nacional*. Consultado el 4 de agosto de 2009 en:  
[http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1250](http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1250)
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vinculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo M. (Eds.), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Martínez F. (2001). *Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*. [Versión electrónica], Revista Iberoamericana de educación, No. 27. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>
- Mercer N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona, México: Paidós Iberica.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. España: Paidós.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. New York, New York : Routledge
- Mercer, N. (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding [Version electrónica]. *Human development*. 51,1, 90-100. Disponible en: [http://www.bath.ac.uk/csat/seminars/documents/Mercer\\_Reading.pdf](http://www.bath.ac.uk/csat/seminars/documents/Mercer_Reading.pdf)

- Monroy, M. (2000). Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente. En Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Eds.), *Evaluación de la docencia: Perspectivas actuales*. México: Paidós Educador.
- OCDE (2009). *Informe TALIS: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. España: Santillana. Disponible en: [http://174.133.248.98/~dgep/docs/talis/199013\\_TALIS.pdf](http://174.133.248.98/~dgep/docs/talis/199013_TALIS.pdf)
- Olivera, M. (2002). Evolución histórica de la educación a través de los proyectos nacionales: 1921-1999. Diccionario de historia de la educación en México. Disponible en: [http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)
- Padua, J. (1998). La educación en las transformaciones sociales. En Latapí P. (Eds.), *Un siglo de educación en México*, Vol. 1. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M. Martín, E. y De la Cruz, M. (Eds.) *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. España: GRAÓ.
- RAE (2005). Consultado el 03 de septiembre de 2010 en <http://buscon.rae.es>.
- Robles, H. (2009). *Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009. Educación básica*. México: INEE. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/4639>
- Rogoff B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rojas S. (2000). Guided Participation, Discourse the Construction of Knowledge in Mexican Classrooms. En Cowie H. y van der Aalsvoort G. (Eds.), *Social Interaction in Learning and Instruction: The Meaning of Discourse for the Construction of Knowledge*. Oxford: Pergamon pp 193-213

- Saville, M. (2005). *Etnografía de la comunicación.*, Buenos Aires: Prometeo libros.
- Schmelkes, S. (1998). La educación básica. En Latapí P. (Eds.), *Un siglo de educación en México*, Vol. 2. México: Fondo de estudios e investigaciones Ricardo J. Zevada.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona; México: Paidós.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ediciones Morata.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology: Expanding the space of learning.* Springer.
- Wells G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós.
- Wolfe, S. (2006). *Teaching and learning through dialogue in primary classrooms in England.* Unpublished PhD thesis, University of Cambridge.
- Wolfe, S. y Alexander, R. (2008). Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world [Version electrónica]. *Beyond Current Horizons: technology, children and families.* 1-18. Disponible en:  
<http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/argumentation-and-dialogic-teaching-alternative-pedagogies-for-a-changing-world/>

## **Anexo 1**

### **ENTREVISTA**

#### **I. Datos generales.**

Nombre:

Edad:

Grado que enseña:

Años de práctica docente:

Estudios en docencia:

#### **II. Relevancia de la participación de los docentes en los cursos de actualización**

1. ¿Ha tomado algún curso o taller de actualización docente en los últimos 3 años? ¿Cuales? ¿De dónde salió la iniciativa para tomarlo?
2. ¿Fueron satisfactorios para usted dichos cursos de actualización? ¿Por qué?

#### **III. Autoevaluación docente**

3. ¿Cree importante la evaluación a la práctica docentes? ¿Por qué?
4. ¿Cree importante que los profesores evalúen su propia práctica? ¿Por qué?
5. ¿Qué elementos cree que deban considerarse para ésta evaluación?

#### **IV. Pensamiento de los docentes sobre aspectos de su práctica**

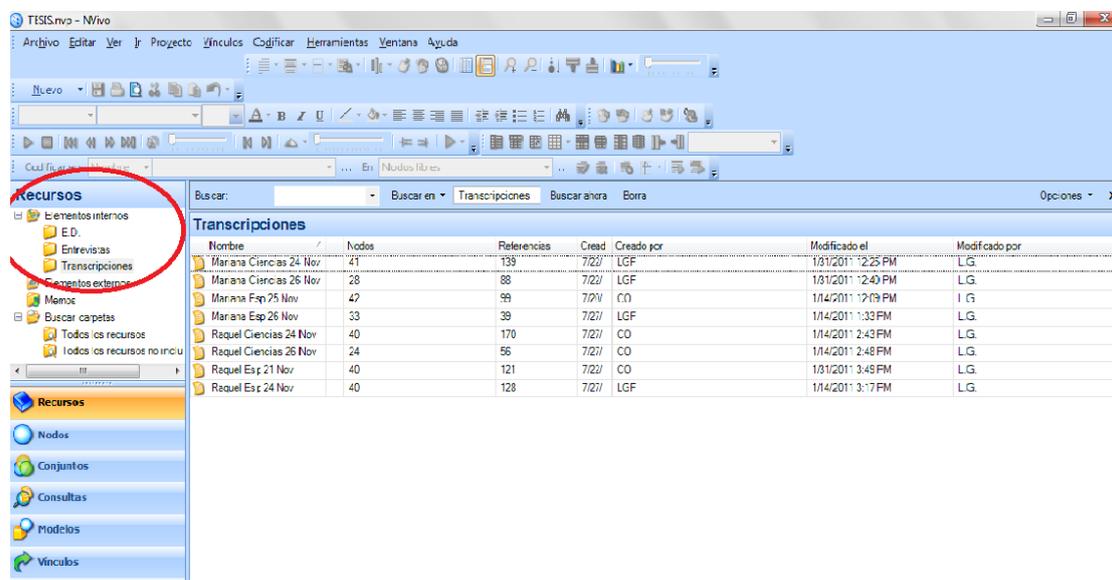
6. ¿Cuál cree que es el papel del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje?
7. ¿Cuál cree que es el papel del alumno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje?
8. ¿Qué estrategias de enseñanza conoce? ¿Cuáles aplica de manera regular en el aula? A partir de su práctica cuál o cuáles le han resultado efectivas y por qué.

9. ¿Qué tan importante considera que es el habla entre docentes y alumnos en el aprendizaje? ¿Por qué?
10. ¿Cómo cree que podría ser el diálogo dentro del aula entre profesores y alumnos para promover el aprendizaje? ¿Por qué?
11. ¿Cree importante que los alumnos discutan sus ideas entre sí? ¿De qué les puede servir?
12. ¿Cómo cree que se debería propiciar la participación de los alumnos en la clase?
13. ¿Considera importante que se tomen en cuenta las participaciones orales de los alumnos para valorar el avance en el aprendizaje?
14. ¿Considera importante dar retroalimentación a los alumnos cuando participan? ¿Qué tipo de retroalimentación considera que es particularmente útil? ¿Por qué?

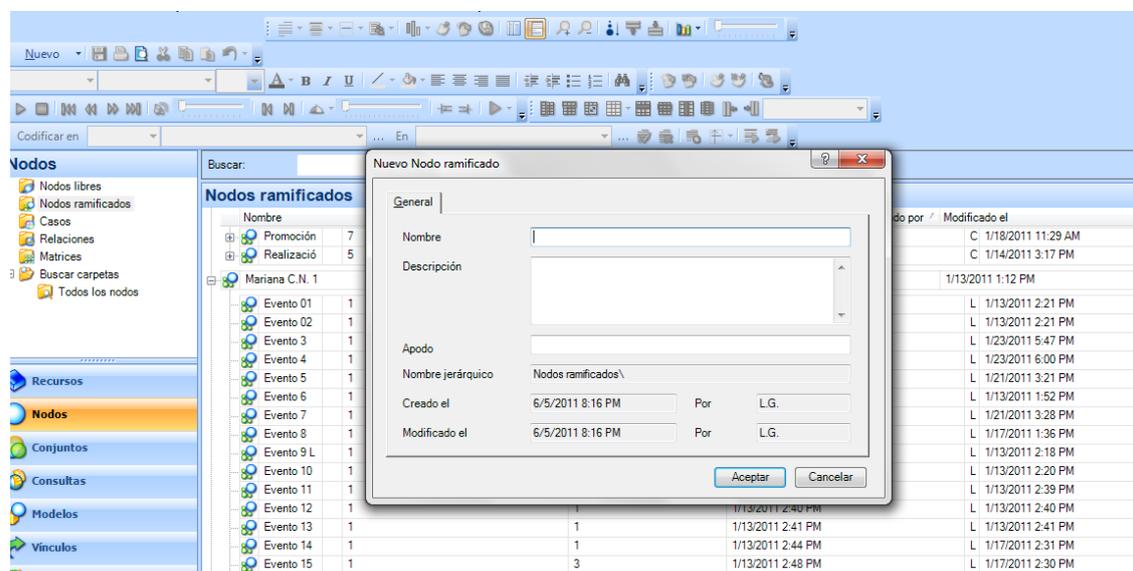
## Anexo 2

### Procedimiento Para El Análisis De Datos Con El Software Qsr Nvivo

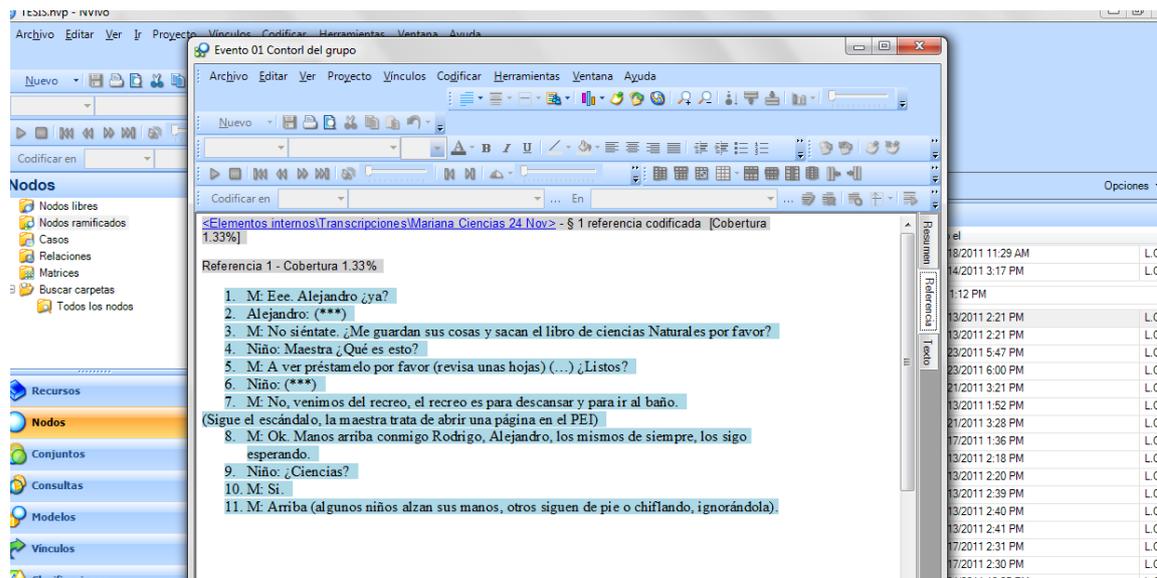
1. En primer lugar, todas las transcripciones realizadas en “Word” se importaron al software, en su apartado de *Recursos* como *Elementos internos*, para poder manejarlas con mayor facilidad.



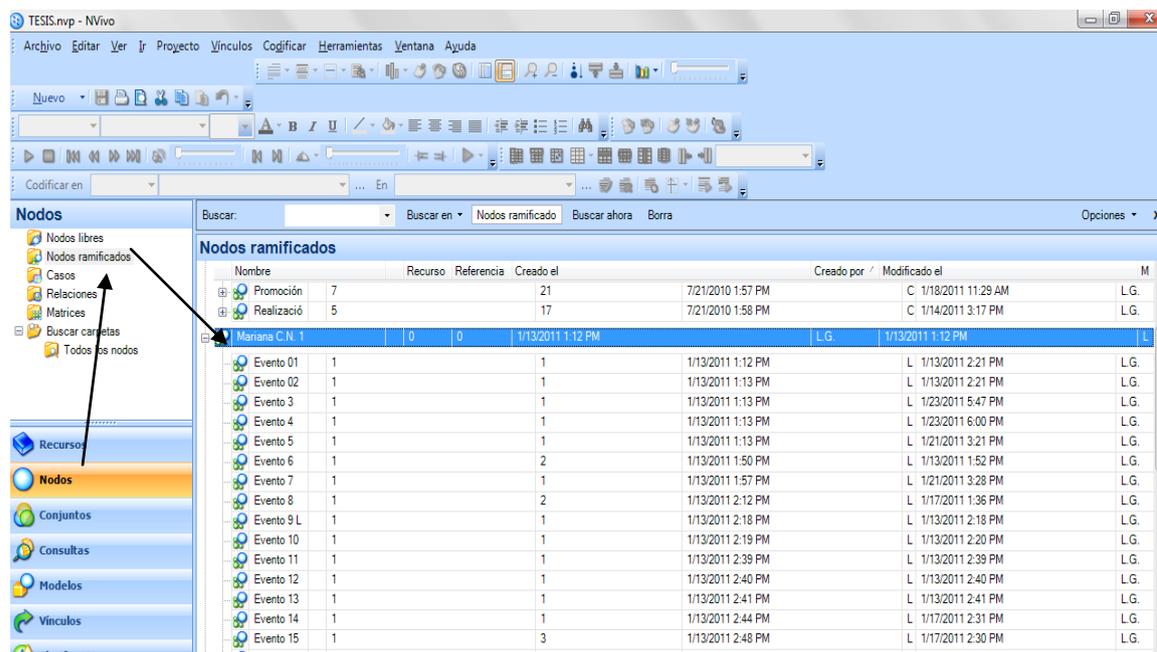
2. En segundo lugar, para identificar y analizar posteriormente los eventos localizados en cada transcripción, se creó un *Nodo ramificado* dentro del apartado *Nodos*. Los *Nodos ramificados* se crean con un nombre, en este caso el nombre fue el nombre de la profesora y la sesión de la transcripción correspondiente



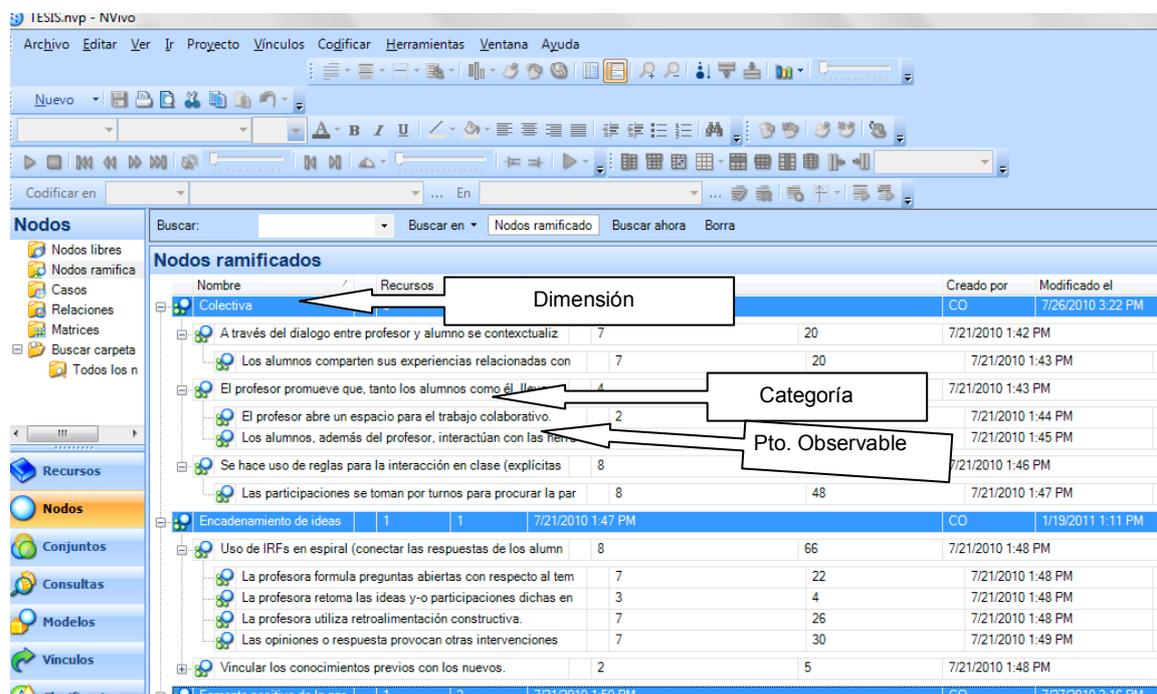
A continuación se seleccionaron en la transcripción los turnos correspondientes y se creó un *Nodo ramificado* donde se introdujo el fragmento.



Después, al *Nodo ramificado* se le dio el nombre que correspondía al número del evento que era y una breve descripción.



3. En cuarto lugar, se realizaron nuevos *Nodos ramificado* para el “Sistema de Categorías de *Enseñanza Dialógica*”. Cada dimensión tenía ramificadas las categorías correspondientes, y éstas igualmente los puntos observables.



4. Por último, se revisó cada evento y se fueron seleccionando, uno por uno, los diferentes fragmentos que correspondieran a los puntos observables, estos después de ser seleccionados se introducían en el *Nodo* correspondiente al punto observable. Al final los datos que se introdujeron en los puntos observables se agruparon en los *Nodos* de las categorías.

