



---

---

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**TRANSFORMANDO AULAS: UN MODELO PARA EL  
DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

**JOSÉ HERNÁNDEZ QUINTERO**

DIRECTOR: DRA. SYLVIA MARGARITA ROJAS RAMÍREZ  
REVISOR: DR. OMAR TORREBLANCA NAVARRO  
SINODALES: MTRA. MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ COMPEÁN  
DRA. NANCY CONSTANTINA MAZÓN PARRA  
DRA. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ



CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, 2017



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.

*In tlamatini: tlautili okutl, tomauak okutl apocyo.*

*El sabio (maestro): una antorcha que ilumina para que otro se descubra, sin ahumarlo.*

*Para Julia, mi madre.*

## **Agradecimientos**

Quisiera agradecer en primer término a mi familia por ser una fuente inagotable de aliento para conseguir todas las metas que me he propuesto. Gracias mamá por todo el cariño y amor que siempre me has dado. Fernando y Luis porque siempre han sido un referente que me ha guiado para labrar mi propio camino. A mis tíos y primos por recordarme siempre mis raíces, y enseñarme principios y valores.

Debo agradecer infinitamente y con todo el amor a Eli por ser mi compañera de viaje durante toda la Universidad, desde el primer hasta el último día de clases. Por brindarme constantemente tu apoyo incondicional y porque cada día que pasamos juntos vamos descubriendo nuevas cosas del uno y el otro.

A Brenda, Marisol, Alejandra, Angela, Alberto y Erika que me han ofrecido su sincero aprecio y han compartido conmigo muchos momentos y experiencias increíbles durante la carrera.

A Oscar, Bernabe, Edi, Paco y David por ofrecerme su amistad más allá del tiempo y la distancia.

A la Dra. Sylvia por brindarme su confianza desde que la conocí en las aulas de clase y siendo colaborador en el Laboratorio de Cognición y Comunicación. Ha sido un ejemplo como académica y persona, acompañándome e impulsándome para superar diversos retos en mi formación profesional.

A mis compañeros del LCC, con los que he compartido y discutido sobre diferentes temas que me han mantenido apasionado por la psicología. Así como por la ayuda que recibí para hacer transcripciones y demás insumos que se requirieron para elaborar este proyecto. En mención especial, quisiera agradecer a la Mtra. Ana María por ser una excelente compañera de trabajo, abrirme las puertas de su casa y compartir conmigo sus conocimientos. Sin su colaboración este trabajo no hubiese sido posible.

A su vez quiero agradecer el valor y esfuerzo que dedicaron todos los maestros que participaron en el proyecto. Gracias por abrir las puertas de su salón de clases y demostrar que existen maestros comprometidos con su profesión.

A mis sinodales, el Dr. Omar Torreblanca, la Mtra. Maru Compeán, la Dra. Nancy Mazón y la Dra. Estela Jiménez por el tiempo y comentarios que me dieron para enriquecer este trabajo.

Por último, y no por eso menos importante, quisiera agradecer a la UNAM por ser mi casa de estudios y darme la oportunidad de formarme como psicólogo. Además del invaluable apoyo económico que ha tenido el presente trabajo, a través del financiamiento de los proyectos DGAPA-PAPIIT IN301333 e IN303716.

## Índice

<b>Resumen</b> .....	<b>1</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>2</b>
<b>Capítulo 1. Hacia un modelo de desarrollo profesional docente</b> .....	<b>6</b>
1.1 Construyendo puentes: La Quinta Dimensión y Aprendiendo Juntos .....	7
1.2 Creando comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional .....	9
1.3 La práctica reflexiva en las comunidades de aprendizaje .....	12
1.4 El uso de videograbaciones como herramienta para la reflexión .....	15
<b>Capítulo 2. Educación y teoría sociocultural</b> .....	<b>17</b>
2.1 Los modelos educativos MEL y PIC .....	18
2.2 Conceptos clave en educación desde la teoría sociocultural .....	20
2.3 Estrategias didácticas .....	22
2.4 Habilidades clave para la escuela y la vida.....	34
2.5 Campos formativos y contenidos curriculares .....	38
<b>Capítulo 3. Descripción de <i>Transformando Aulas</i></b> .....	<b>40</b>
3.1 Estructura y sesiones.....	41
3.2 Ejemplo de proyecto escolar .....	57
<b>Capítulo 4. Documentando la implementación de TA</b> .....	<b>82</b>
4.1 Tipo de estudio.....	82
4.2 Participantes .....	83
4.3 Escenario .....	83
4.4 Instrumentos y materiales .....	84
4.5 Procedimiento .....	85
4.6 Análisis de datos .....	89
<b>Capítulo 5. Resultados</b> .....	<b>91</b>
5.1 Situación Comunicativa: Estructura de clase.....	91
5.2 Evento Comunicativo: Actividades de los proyectos escolares.....	98
5.2 Acto Comunicativo: Intercambios comunicativos.....	103
<b>Capítulo 6. Discusión y conclusiones</b> .....	<b>112</b>
6.1 Limitaciones y sugerencias .....	120
<b>Referencias</b> .....	<b>122</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>128</b>
Anexo 1. Guía de observación de la práctica docente .....	129
Anexo 2. CAM-UNAM Scheme for Educational Dialogue Analysis (SEDA) .....	132

## Índice de figuras

Figura 1. Tres planos de análisis de los procesos de desarrollo, enseñanza y aprendizaje en una comunidad de aprendizaje.....	11
Figura 2. El modelo de desarrollo profesional y sus relaciones interpersonales: docente-investigador y docente-alumno.....	12
Figura 3. El esquema de reflexión de la práctica según Donald Schön.....	14
Figura 4. Continuo entre los modelos MEL y PIC.....	20
Figura 5. Tipos de organización espacial “tradicional” y “activa”.....	23
Figura 6. Modelo educativo del programa de intervención.....	39
Figura 7. Módulos del programa Transformando Aulas.....	41
Figura 8. Niveles de análisis de la práctica educativa.....	89
Figura 9. Número de estrategias didácticas utilizadas por sesión.....	97
Figura 10. Estrategias didácticas empleadas en la actividad de Recapitulación.....	99
Figura 11. Estrategias didácticas empleadas en la actividad de modelamiento.....	101
Figura 12. Estrategias didácticas empleadas en la actividad de reflexión de aprendizajes.....	102
Figura 13. Frecuencia de clusters y Actos Comunicativos durante la actividad de recapitulación en las sesiones 1, 3 y 10.....	110

## Índice de tablas

Tabla 1. Modelos educativos MEL y PIC.....	19
Tabla 2. Estrategias de andamiaje docente según Walqui.....	33
Tabla 3. Modelos de escritura decir el conocimiento y transformar el conocimiento.....	37
Tabla 4. Calendario de actividades del programa TA.....	88
Tabla 5. Mapa etnográfico de las sesiones de la maestra Marta Delia.....	92
Tabla 6. Grupos de EC homólogos de acuerdo a la actividad.....	98
Tabla 7. Transcripción del EC1 de la sesión 1.....	103
Tabla 8. Transcripción del EC1 de la sesión 3.....	104
Tabla 9. Transcripción del EC1 de la sesión 10.....	106

## **Resumen**

El presente trabajo presenta un modelo de desarrollo profesional docente a través de la creación de comunidades de aprendizaje, en donde participaron investigadores, docentes y alumnos. En dichas comunidades se promovió el diálogo entre saberes provenientes de la academia y saberes artesanales generados en la experiencia escolar. A su vez, se implementaron ciclos de acción y reflexión sobre las prácticas educativas, utilizando videograbaciones como un recurso para ofrecer retroalimentaciones y análisis más detallados de los procesos en el aula. Todos estos esfuerzos en conjunto se han puesto a disposición de los maestros para ofrecer recursos y herramientas que fortalezcan su práctica y puedan dar respuesta a las demandas de su quehacer profesional.

Aunado al diseño de la propuesta de desarrollo profesional se documentó y analizó la participación de una de las maestras participantes en el programa para dar cuenta de los procesos de cambio que se generaron, e identificar los factores que obstaculizan o facilitan dichas transformaciones.

Se demostró que el programa logró modificar las prácticas de los maestros hacia formas más participativas, constructivas y dialógicas, con el fin de promover en sus alumnos el desarrollo de habilidades clave para la escuela y la vida. Adecuando su ejercicio profesional hacia modelos con una visión sociocultural del aprendizaje que buscan aportar a la consolidación de una sociedad más participativa, democrática, con respeto hacia la vida en libertad, la dignidad de las personas y el ejercicio de los derechos humanos.

Por último, mencionar que este trabajo solamente representa un paso en la elaboración de una propuesta más acabada de intervención con los maestros. Sentando las bases para futuras versiones del programa, tal es el caso de la plataforma en línea a la que ha dado lugar este trabajo: [transformandoaulas.moodlecloud.com](http://transformandoaulas.moodlecloud.com)

## Introducción

La educación ha sido estipulada como una de las más importantes garantías individuales por nuestra Constitución Política, así como uno de los derechos económicos, sociales y culturales que han sido proclamados por la Organización de las Naciones Unidas (1948) desde hace más de sesenta años como fundamental. Por tanto, la educación es un derecho universal, propio de toda persona, independientemente de su edad, sexo, lengua, status, origen social o étnico y que es una obligación del Estado proporcionarla sin discriminación alguna.

Varios especialistas en educación y derechos humanos han enfatizado que el derecho a la educación es *clave*, ya que éste potencia el desarrollo de las personas y por ello es condición esencial para el disfrute de los demás derechos humanos. No se pueden ejercer los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación. Por ejemplo: la libertad de expresión, ¿de qué sirve si la persona no tiene las capacidades de formarse un juicio personal y de comunicarlo?; o el derecho al trabajo, ¿de qué sirve si se carece de las calificaciones necesarias para un buen trabajo? (Latapí, 2009).

No sólo la educación es la base del desarrollo del individuo sino también de una sociedad democrática, respetuosa y no discriminatoria; de la búsqueda de democracia, de cultura y de paz, y de la protección del medio ambiente. Es decir, la búsqueda del bienestar humano implica que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos, capacidades y valores específicamente humanos (Daudet y Singh, 2001).

En los últimos años ha cobrado mayor relevancia la idea de que el derecho a recibir educación no sólo supone el acceso y permanencia a un centro educativo sino también debe de considerar el cumplimiento de resultados. Los objetivos de la educación sólo pueden alcanzarse si como resultado de la posibilidad de acceder a la escuela, verdaderamente se adquieren conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores (Medí, 1999).

De acuerdo al artículo 3º constitucional, el Estado tiene la obligación de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación. Para lograr este objetivo se cuenta con un complejo sistema de educación nacional conformado por diferentes instituciones y organismos, en los cuales entran en juego distintos actores, que incluyen entre otros: a la clase política, empresarios, sindicatos, maestros, directivos, padres de familia, estudiantes, investigadores, personal administrativo, etc.

Desafortunadamente, los resultados ofrecidos por el sistema educativo mexicano son contrastantes sobre la medida en que está garantizando el derecho humano a la educación, en términos de asegurar a toda niña, niño, joven del país: a) el acceso a las escuelas de educación básica y los planteles de educación media superior; b) la finalización de los niveles educativos obligatorios; y c) la adquisición, al menos, de aprendizajes fundamentales que les permitan continuar aprendiendo y desarrollando su potencial a lo largo de sus estudios y de la vida (INEE, 2017).

El informe *La educación obligatoria en México* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017), permite identificar avances en algunas de las dimensiones del derecho a la educación como son el acceso a los niveles de educación obligatoria y la conclusión de los estudios a nivel básico. No obstante, en la dimensión que evalúa la proporción en que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades para su vida el resultado es desfavorable, ya que los alumnos muestran carencias que los limitan en la consecución plena de su derecho a la educación.

Uno de los elementos centrales para mejorar las condiciones del aprovechamiento escolar por parte de los alumnos es la labor que realizan los docentes en las escuelas. Este planteamiento se sustenta en diversos estudios y experiencias que han evidenciado como, incluso en diferentes contextos, el elemento que mejor explica el logro de los estudiantes en particular y de los sistemas educativos en general, es el desempeño del docente en el aula (Barber y Mourshed, 2008). Es importante mencionar que estos planteamientos no deben atribuir de forma automática toda la responsabilidad del éxito o fracaso de un sistema educativo en un solo actor como es el maestro.

A la luz de que los docentes son un elemento central en el cumplimiento del derecho a la educación, se ha vuelto imprescindible el conocer la práctica de los docentes en servicio para generar acciones a favor de la mejora y el fortalecimiento de su labor, y a su vez obtener información respecto al impacto que tienen las políticas educativas en su práctica.

La práctica docente ha sido investigada desde diferentes perspectivas teóricas y metodologías, entre las que se encuentran: Perrenoud (2004); García, Loredo, Luna y Rueda (2008); Jornet, González-Such y Sánchez Delgado (2014); Fierro, Fortoul y Rosas (1999). Dichas investigaciones se han enfocado en diversos rasgos y componentes, como: la enseñanza de contenidos y habilidades específicas, las adaptaciones curriculares, la convivencia escolar, el

empleo de recursos tecnológicos, y los valores y creencias de los docentes respecto a su práctica, por citar algunos. Sin embargo, la información acerca de cómo los docentes realizan su labor es aún incipiente debido a la multiplicidad de aristas y factores implicados, a la diversidad de contextos en los que se desarrollan, y la complejidad que representa hacer estudios y evaluaciones sobre la práctica docente (INEE, 2017).

Uno de los estudios realizados sobre los procesos educativos (OCDE, 2014), señala que muchas instituciones de enseñanza, particularmente en Latinoamérica, se mantienen estructuras y prácticas poco vigentes y los docentes no siempre alcanzan las competencias profesionales requeridas para satisfacer las necesidades formativas de sus alumnos.

Con el propósito de contribuir en la profesionalización de los docentes, en las últimas décadas, la mayoría de los países de Latinoamérica se han preocupado por ofrecer a los maestros estudios pedagógicos de mayor nivel, incrementando los años requeridos de formación inicial y continua. Aunque, esto no necesariamente ha venido acompañado de mejoras en las prácticas en el aula (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016).

Por otra parte, el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, reportó que la gran mayoría de los programas de perfeccionamiento implementados por diferentes instituciones suelen ser cortos en su duración, están aislados de las necesidades del aula y la comunidad, su calidad y pertinencia no están sujetas a una buena supervisión y tienen un mínimo efecto en mejorar las habilidades de la mayoría de los maestros (PREAL, 2001).

Las acciones de actualización docente en general, se han centrado en indicar a los profesores los cambios que deben introducir en su práctica, a partir de cierta reforma pedagógica o de la implementación de un nuevo currículum. Estas acciones, basadas en el paradigma del entrenamiento, consideran implícitamente que los conocimientos y habilidades que los maestros poseen son deficientes para asumir los nuevos requerimientos de su quehacer y que se pueden desarrollar mediante breves sesiones de asesoría experta, como algo impuesto desde afuera y aceptado pasivamente. La ineffectividad de esta práctica ha sido documentada ampliamente (Clarke y Hollingsworth, 2002).

Reconociendo la importancia de que los maestros mejoren sus prácticas en el aula, la OCDE evalúa periódicamente, mediante encuestas, la participación de los maestros en actividades de desarrollo profesional y ofrece recomendaciones para mejorar la enseñanza

(OCDE, 2014). Los resultados muestran que los profesores tienden a ejercer su labor de manera aislada, ya que rara vez discuten y resuelven problemas didácticos con sus colegas. Asimismo, reciben escasa retroalimentación por parte de los directivos. Sin embargo, reportan que cuando reciben retroalimentación apropiada, esta repercute en cambios positivos en su práctica. Además, las acciones de tutoría entre los propios docentes promueven que estos involucren a sus estudiantes de manera más activa. Por otra parte, cuanto mayor es la confianza del maestro en su capacidad para enseñar, mayor es su rendimiento y la predisposición de sus alumnos para aprender. Esto a su vez conlleva a que los profesores privilegien prácticas más eficaces, demuestren un mayor entusiasmo y experimenten mayor satisfacción laboral.

Como resultado de estos estudios, la OCDE recomienda que los docentes se muestren abiertos a trabajar en equipo con colegas y líderes escolares, desarrollando un sistema de retroalimentación y tutoría entre pares. También propone explorar estrategias de enseñanza en las que los alumnos tengan una participación activa, incluyendo trabajar en equipos, y exhorta a los líderes escolares a promover que las acciones de retroalimentación sobre la práctica sean más frecuentes y efectivas.

Ante la necesidad de impulsar el desarrollo de las habilidades profesionales de los docentes se hace imprescindible crear nuevos planteamientos que coadyuven a los maestros a enriquecer su práctica profesional. Es por ello, que el presente trabajo tiene como objetivo principal el diseñar e implementar un programa de desarrollo profesional docente, continuo y a lo largo del tiempo, que apoye a los maestros en la innovación de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, para promover la participación activa de los educandos, la construcción compartida de los saberes culturales y el desarrollo de habilidades clave para la escuela y la vida. Se plantea realizar dichas transformaciones de la práctica docente a través de la creación de comunidades de aprendizaje en donde se establezca de forma cotidiana reflexiones sobre el actuar de los maestros.

Aunado a lo anterior, la presente investigación documentó de forma sistemática la trayectoria de desempeño de los maestros durante su participación en el programa de intervención. Se crearon instrumentos que valoraron a *grosso modo* la influencia del programa en la práctica de los docentes y que ayudaron a vislumbrar los primeros resultados del programa. Ello permitirá entender los procesos de cambio, los obstáculos que se enfrentan y los factores que pueden hacer exitoso al programa.

## Capítulo 1. Hacia un modelo de desarrollo profesional docente

Considerando la importancia de los maestros para hacer valer en plenitud el derecho a la educación ¿cómo se puede aportar al diseño de nuevos programas que mejoren la práctica docente? No es una respuesta de fácil solución; sin embargo, se podría comenzar a atisbar nuevos caminos si tenemos claro cuál ha sido el principal problema de los programas de formación inicial y continua de profesores.

McIntyre (2005) profundiza en el tema y afirma que en la base de esta cuestión existe una desconexión entre teoría y práctica, se encuentra una “brecha de conocimiento” entre aquel generado por los profesores en las escuelas y el generado por los investigadores en las universidades. El autor formula un continuo del conocimiento que, en un extremo tendría el conocimiento artesanal y fuertemente ligado al contexto de la actividad profesional de la enseñanza, y en otro extremo, el conocimiento abstracto y descontextualizado al que aspiran las teorías de enseñanza y aprendizaje. Hacer dialogar a los conocimientos de los investigadores educativos y de los docentes, emerge entonces como una oportunidad para pensar en programas de formación y perfeccionamiento efectivos, que a su vez, aumenten el impacto de la investigación educativa en el aula (Grau, Calgani y Preiss, 2016).

El establecer este tipo de relación no es fácil, ya que cada institución (centros educativos y universidad) tienen propósitos distintos en términos de quehaceres y resultados por los que son evaluadas (Miller, 2011). Son culturas diferentes que cuentan con distintos tipos de conocimientos, intereses y expectativas (McIntyre, 2005).

McLaughlin y Black-Hawkins (2004) proponen que para desarrollar alianzas exitosas entre universidades y escuelas de educación básica deben cumplirse condiciones tales como: la obtención de beneficios mutuos, tener intereses comunes, y establecer acciones colaborativas y recíprocas. Estas condiciones se focalizan en tres aspectos centrales: a) la importancia del tiempo como recurso de investigación; b) el desarrollo de relaciones y roles; y c) la autoría.

En relación al primer aspecto, señalan que en una alianza de este tipo, los profesores necesitan tiempo para reunirse, negociar y discutir en relación a diferentes dimensiones del quehacer educativo. De hecho, mientras más personas dentro de una organización están involucradas en la comunidad, mayor la demanda de tiempo. Además se requerirá que los profesores lleven a cabo actividades que no son parte de su quehacer diario ni de su campo de

experiencia. Por otro lado, los investigadores educativos necesitan tiempo para conectarse con la realidad de las escuelas y docentes (McLaughlin y Black-Hawkins, 2004). En México, los maestros dedican de forma casi exclusiva sus horas en la escuela para impartir clases, no cuentan con un espacio dentro de su horario laboral para realizar planeaciones o tomar cursos de actualización. Lo que explicaría la falta de entusiasmo en relación al desarrollo profesional o el involucramiento en actividades de investigación (OREALC, 2013).

El segundo punto identificado por McLaughlin y Black-Hawkins (2004) se refiere al desarrollo de relaciones y asignación de roles. En nuestro país, habitualmente no se establecen relaciones entre la universidad y las escuelas de educación básica. Las universidades suelen recurrir a las escuelas para implementar prácticas profesionales o bien para llevar a cabo proyectos de investigación (OREALC, 2013). Muchas veces, las prácticas e investigaciones no son percibidas como necesarias por los centros educativos, dado que es la universidad la que establece los términos, objetivos y contenidos de las actividades. Además, cuando la relación gira en torno a aspectos de investigación, es común que las escuelas no reciban los resultados de las investigaciones que albergan, o que se reciban en un lenguaje que hace difícil el uso de tales resultados en beneficio de la escuela.

El último punto referido por McLaughlin y Black-Hawkins (2004) se refiere a la autoría, puesto que normalmente en la investigación que involucra a escuelas, la autoría de los resultados se atribuye exclusivamente a los investigadores. Tanto en México como en el resto del mundo son pocos los casos que comparten la autoría de una obra con las comunidades que fueron participes.

### ***1.1 Construyendo puentes: La Quinta Dimensión y Aprendiendo Juntos***

A pesar de que las condiciones no siempre son las más propicias para establecer una relación entre la universidad y las escuelas, existen esfuerzos por parte de diferentes instancias que aportan a la construcción de puentes entre los docentes e investigadores, enriqueciendo el diálogo entre saberes.

Existen evidencias claras de la efectividad de actividades de desarrollo profesional generadas en diferentes contextos de alianzas entre universidades y escuelas. Tal es el caso del programa *Quinta Dimensión*, generada en los años ochenta por el Laboratorio de Cognición Humana de la Universidad de California. Este programa es un modelo de cómo se pueden

diseñar escenarios y programas educativos que permitan el óptimo funcionamiento de diferentes sistemas de actividad (Cole, 2006; Nicolopoulou y Cole, 1993). Los programas de la *Quinta Dimensión* pretenden crear espacios de interacción y comunicación entre los diversos miembros de una comunidad de aprendizaje con fines de investigación básica y aplicada. Para esto, se relaciona a la universidad con la comunidad local y centros educativos, buscando analizar y promover el aprendizaje y desarrollo de todos los participantes en diversos ámbitos.

Desde la creación del programa *Quinta Dimensión*, ésta se ha expandido rápidamente, siendo adoptada y adaptada por muchas universidades e instituciones educativas. De manera más reciente, programas afines a esta propuesta también se han extendido en otros países del mundo, incluyendo Suecia, Dinamarca, Australia, Rusia, España y México (Rojas-Drummond, 2003). Los resultados obtenidos han sido satisfactorios, encontrándose efectos positivos sobre el desarrollo intelectual y social de los participantes (Blanton, Moorman, Hayes, y Warner, 1997). Sin embargo, es importante resaltar que cada cultura, comunidad e institución, crean una versión propia de la propuesta, adaptándola flexiblemente a su situación local y contexto sociocultural, así como a las necesidades de la comunidad en la que está inmerso el programa.

Por ejemplo en México, uno de los proyectos que retoma los principios de la *Quinta Dimensión* es el programa de innovación educativa *Aprendiendo Juntos*, el cual busca crear comunidades de aprendizaje en las escuelas primarias con la participación de alumnos, maestros, directivos y padres de familia, así como con investigadores y estudiantes de diversas universidades. En dichas comunidades se promueve la construcción social del conocimiento entre todos sus miembros, al mismo tiempo que cada uno de los participantes obtienen diversos beneficios que incluyen, de manera central, el logro de una educación de calidad para todos (Rojas-Drummond, Guzmán, Mazón, Vélez, y Stevenel, 2011).

En *Aprendiendo Juntos* se buscan objetivos en común que benefician a todos los miembros de la comunidad: los alumnos desarrollan competencias para participar de manera autónoma y crítica en las actividades de la vida escolar y extra-escolar; los docentes tienen la oportunidad de emplear medios y recursos didácticos innovadores, útiles para enriquecer y transformar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje; a los padres de familia se les brindan diversos apoyos para extender la educación de sus hijos al hogar y la vida en sociedad; y para los académicos de las instituciones de educación superior representa un escenario ideal en el que

contribuyen al logro de las metas educativas, al mismo tiempo que hacen investigación y forman profesionalmente a las futuras generaciones de estudiantes (Rojas-Drummond et al., 2011).

Es importante señalar que los resultados de las investigaciones que han probado empíricamente el programa *Aprendiendo Juntos* en escuelas primarias públicas en México a lo largo de más de dos décadas, han arrojado resultados favorables (Rojas-Drummond, Littleton, Hernández, y Zúñiga, 2010; Rojas-Drummond, Márquez, Pedraza, Ríos, y Vélez, 2015; Rojas-Drummond, Mazón, Fernández, y Wegerif, 2006).

## ***1.2 Creando comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional***

Tomando en cuenta estos programas educativos como antecedente, se propone entonces un modelo de desarrollo profesional que facilite a los maestros hacer sentido de sus prácticas en el aula, y al mismo tiempo, permita a los investigadores probar y reformular sus teorías en relación al fenómeno educativo. Construyendo escenarios educativos que cuenten con la participación de tres grandes agentes sociales para conformar una comunidad de aprendizaje: la universidad (a través de académicos y estudiantes universitarios); las escuelas (incluyendo maestros, alumnos y directivos); y las comunidades locales (incluyendo a padres de familia y otros miembros). Entendiendo como comunidad de aprendizaje a un grupo de personas que se involucran cotidianamente en actividades socioculturales a través de diversos artefactos para construir el conocimiento y re-crear la cultura de manera conjunta (Rojas-Drummond, 2003).

Según Coll (2015), algunas de las características más importantes de las Comunidades de Aprendizaje son:

1) La elaboración colectiva del conocimiento como objetivo, es decir, cuando uno aprende es claro que lo hace de forma individual pero el proceso de aprendizaje siempre se hace con otros y en actividad conjunta, por lo tanto, para construir conocimiento se hace colaborativamente y sabiendo construir colectivamente.

2) El carácter distribuido del conocimiento, quiere decir que, cuando alguien se relaciona en un contexto de comunidad tendrá más posibilidades de aprender más, ya que en dicha comunidad, se encontrarán personas con diferentes niveles de pericia, de conocimiento y de capacidad, lo que ocasionará que el conocimiento esté distribuido, posibilitando la construcción de conocimientos a través de la interacción.

3) El uso de estrategias de aprendizaje colaborativo como una herramienta para lograr que todos los miembros de la comunidad trabajen, discutan e intercambien puntos de vista entre todos, para ayudarse mutuamente y lograr sus objetivos de aprendizaje.

4) Las actividades de enseñanza-aprendizaje en las comunidades de aprendizaje se plantean como auténticas y relevantes para los participantes, es decir, las prácticas dentro de una comunidad están directamente relacionadas con las necesidades, deseos, ideas o problemas que atañen a sus integrantes.

5) Establecimiento de vínculos entre instituciones o comunidades, lo que implica que, las comunidades de aprendizaje nacen con una vocación de expandirse y de entrar en relación con otras comunidades, no son concebidas con la idea de quedarse en sí mismas y encerrarse.

Llevando el concepto de comunidades de aprendizaje y sus características al contexto de la docencia, quiere decir que un grupo de profesores e investigadores se reúne para aprender sobre su labor profesional, especialmente en relación con sus contextos de práctica y el aprendizaje de los estudiantes (Opfer y Pedder, 2011). La construcción de conocimientos en estos contextos difiere de los programas tradicionales liderados por un experto que transmite conocimiento. Al contrario, tienen al centro de su quehacer el diálogo entre los participantes en relación a características centrales de su actividad docente, dando especial consideración a sus experiencias. De este modo, es más probable que los profesores puedan hacer sentido de sus prácticas y puedan construir conocimiento nuevo (Hennessy, Warwick, y Mercer, 2011).

Poner las experiencias de los profesores como aspecto central en su desarrollo, permite que sus teorías y sus formas de hacer pedagogía sean validadas, lo que no sucede en programas tradicionales de perfeccionamiento (Clarke y Hollingsworth, 2002). Más aún, la estructuración de reuniones en forma de discusión abierta da a los participantes e investigadores la oportunidad de aprender de las experiencias del otro (Baumfield y Butterworth, 2007).

Ser parte de una comunidad también significa ser parte de las relaciones humanas que fomentan o dificultan el proceso de aprendizaje. La generación de relaciones de confianza entre los participantes es un elemento central para la creación de una comunidad de aprendizaje, ya que permite que los participantes se comprometan en reflexiones profundas con efectos en su pensamiento y práctica pedagógica (Borko, Jacob, Eiteljorg, y Pittman, 2008). Asimismo, las relaciones colaborativas promueven interacciones cada vez más simétricas entre investigadores y profesores participantes (Sherin y Han, 2004).

Con el propósito de ilustrar de forma más clara los procesos de desarrollo profesional, enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de una comunidad de aprendizaje, se han retomado los tres planos de análisis que propone Rogoff (2003): plano comunitario, plano interpersonal y plano intrapersonal. Estos tres planos no están separados sino que más bien se encuentran incrustados uno en el otro e interactúan entre sí. En la figura 1, se muestran como en una comunidad de aprendizaje se representan estos tres planos.

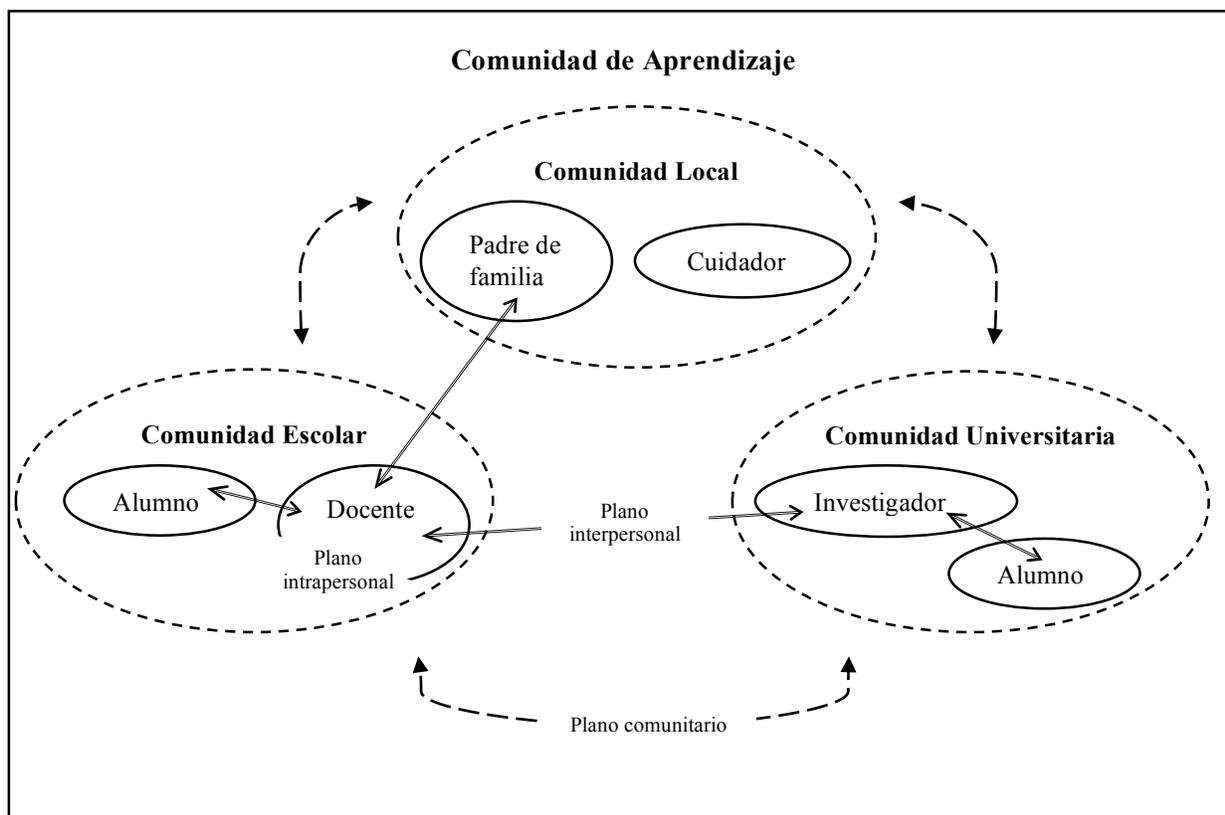
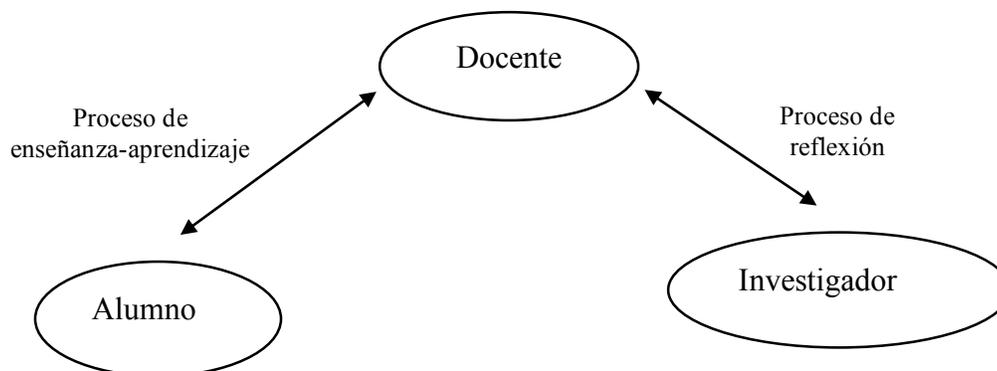


Figura 1. Tres planos de análisis de los procesos de desarrollo, enseñanza y aprendizaje en una comunidad de aprendizaje (adaptado de Rogoff, 2003).

El plano comunitario, permite identificar el contexto sociocultural e institucional en el que se establecen las condiciones, necesidades, intereses y disposición para la construcción de la comunidad de aprendizaje. Este marco de referencia permite establecer metas comunes que favorezcan la participación y colaboración de todos sus miembros.

En el plano interpersonal, se pueden identificar múltiples intercambios entre todos los actores que conforman la comunidad de aprendizaje; por ejemplo, los que se establecen entre los alumnos y el maestro; entre los mismos alumnos; o las interacciones que se producen entre

docentes e investigadores. Para la presente investigación nos interesan dos tipos de interacción, que se observan en este plano, porque son piezas importantes en el modelo de desarrollo profesional docente: a) maestro-investigador, porque en este intercambio se llevan a cabo los procesos de reflexión; y b) docente-alumno, porque es donde se efectúan los procesos de enseñanza-aprendizaje (ver figura 2).



*Figura 2.* El modelo de desarrollo profesional y sus relaciones interpersonales: docente-investigador y docente-alumno.

Finalmente, en el plano intrapersonal se pueden reconocer los procesos de apropiación de conocimientos y habilidades para la escuela, el trabajo profesional y la vida, que van desarrollando cada uno de los participantes de la comunidad de aprendizaje. Por ejemplo, los alumnos aprenden habilidades como: colaboración, creatividad, razonamiento, comunicación oral y escrita, y de autonomía; los profesores aprenden, a aplicar diferentes estrategias didácticas, a conocer con mayor profundidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a reflexionar sobre su quehacer profesional; mientras que los investigadores, a partir de observar en la práctica el uso de diferentes teorías del aprendizaje pueden generar nuevo conocimiento sobre el proceso educativo.

### ***1.3 La práctica reflexiva en las comunidades de aprendizaje***

Dentro del modelo de desarrollo profesional docente que se plantea, uno de los componentes principales es el proceso de reflexión. Dicho proceso propone la necesidad de introducir prácticas reflexivas, puesto que éstas abren las puertas a los maestros a un nuevo panorama y los hacen entrar en un círculo de pensamientos y acciones sobre su quehacer profesional, y como consecuencia, altera sus perspectivas de la educación. El hecho de basar la

formación en la reflexión propicia docentes autónomos que promuevan una continua renovación personal, actores creativos a nivel didáctico y no estrictos ejecutores del currículo (Fosnot, 1989).

Se entiende por practica reflexiva, al medio para estimular a los docentes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con todo lo que piensan y hagan, es un procedimiento reflexivo en que el maestro se interroga sobre sus pensamientos y acciones (Barnett, 1992). El resultado deseado del aprendizaje de cada uno de los docentes es el del consolidar un profesional reflexivo.

Schön (1987) desarrolló el concepto de profesional reflexivo, que refiere a un tipo de profesional que logra lidiar satisfactoriamente con la brecha entre el trabajo planificado y el trabajo real, a través de opciones conscientes. Así, tener la oportunidad de revisar en detalle lo que sucede en el aula puede facilitar la comprensión de importantes rasgos del proceso de enseñanza-aprendizaje y beneficiar la planificación y la práctica docente (Santagata, 2009).

Este planteamiento formativo, estrechamente ligado a la realidad, se sustenta en una visión constructivista del aprendizaje, según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, no un conocimiento creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. El maestro se está formando de un modo real y auténtico, precisamente porque es él quien concede un significado personal a unos contenidos que ahora vive y sobre los que reflexiona y en los que están implicadas muchas dimensiones de su persona (Domingo, 2013).

Así, Schön (1987) entiende que la formación eficiente del profesional reflexivo debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para ligar la teoría a esta práctica de forma significativa *a posteriori*. La clave para conseguir este vínculo es el *pensamiento práctico*.

Para entender qué es el pensamiento práctico y cuáles son las fases o elementos que lo componen, Schön (1983) diferencia tres conceptos:

- a) **Conocimiento en la práctica:** Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el saber hacer. Cuenta con dos componentes, por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad

(*saber del libro*), y por otro lado el *saber-en-la-acción*, procedente de la práctica profesional y que es algo tácito, espontáneo y dinámico.

- b) Reflexión en y durante la acción: Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace conforme actúa. Es un proceso de reflexión en la acción ante una situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que está viviendo, carece de la sistematicidad y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la *sorpresa* ante lo inesperado y que conduce a la *experimentación in situ*.
- c) Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: Esta fase final corresponde al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que la ha acompañado. Esta fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, que en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión.

Una vez expuestos los tres componentes que conforman el pensamiento práctico de Schön, es importante señalar que no deben de ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica reflexiva. Los tres componentes están interrelacionados, parten de la práctica y tras un proceso reflexivo, vuelven a abordar la práctica tal como se muestra en la figura 3:

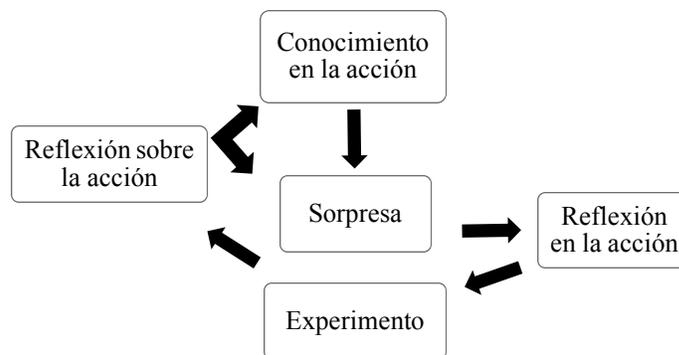


Figura 3. El esquema de reflexión de la práctica según Donald Schön (1983).

La tercera fase del pensamiento práctico (reflexión sobre la acción), es imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional reflexivo, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de: a) las características de la situación problemática considerada; b) los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y la definición del problema; c) la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas; y d) los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico (Domingo, 2013).

Al enmarcar los procesos de reflexión como parte de las actividades de una comunidad de aprendizaje, dota a estos procesos de una dimensión colectiva que potencia los conocimientos y habilidades que desarrollan, tanto los docentes para mejorar su práctica así como de los investigadores que comprenden con mayor profundidad los procesos que se dan en los salones de clase.

#### ***1.4 El uso de videograbaciones como herramienta para la reflexión***

Si bien representa un gran paso, el poder crear nuevas comunidades de aprendizaje que giren en torno a la reflexión de las prácticas educativas, existen factores que dificultan realizar análisis más profundos. Tal es el caso, de la poca accesibilidad a los salones de clase para revisar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y aún pudiendo acceder a ellos, convergen múltiples conversaciones y acciones en paralelo que muchos detalles pasan desapercibidos. Ante esta problemática las videograbaciones se han convertido en una excelente herramienta durante los cursos de formación docente inicial y continua (Borko, et al., 2008; Gaudin y Chaliès, 2015).

Los videos permiten observar colectivamente prácticas de aula sin necesidad de interrumpir clases, pudiendo volver sobre la evidencia para su análisis (Sherin y Han, 2004). Las dimensiones que pueden ser observadas y mejoradas mediante la observación de prácticas docentes son variadas: éstas incluyen diversas competencias profesionales relacionadas con los conocimientos pedagógicos, el dominio de los contenidos disciplinares, la capacidad de organizar un ambiente propicio para el aprendizaje, y la habilidad para generar oportunidades de aprendizaje (Grau, Calcagni, y Preiss, 2016).

Una de las investigaciones internacionales que refleja el uso de las videograbaciones como una herramienta en la formación de docentes es la metodología de Video Club desarrollada

en Estados Unidos. Consiste en grupos de trabajo conformados aproximadamente por seis docentes de una o más escuelas junto con uno o dos investigadores mediadores, en donde se reunían mensualmente durante 8 o 10 meses y analizaban videoclips de clases de los participantes. Los investigadores buscan conducir la discusión sobre los videos de clases de los participantes en forma neutral, aumentando progresivamente el control de los participantes sobre los temas discutidos (Sherin y Han, 2004).

A través del uso de esta metodología se ha encontrado evidencia de progreso en la visión profesional, la forma de observar e interpretar situaciones relevantes para la profesión. Esto se traduce en un cambio en el foco de atención y activación de conocimiento de los profesores al observar videos de clase; una flexibilización y aumento en el repertorio de prácticas en el aula y en los patrones de atención de los docentes en respuesta al pensamiento de los estudiantes; y una mejora en términos de foco de observación y temas tratados en las reuniones, además de una simetría creciente entre investigadores y participantes (Van Es y Sherin, 2008).

Por otra parte, las videograbaciones han demostrado ser un recurso valioso para los investigadores puesto que permiten hacer análisis más minuciosos de los procesos educativos, tal es el caso de los estudios realizados por Rojas-Drummond et al. (2016) en donde se indagan las interacciones dialógicas entre docentes y alumnos, así como las que suceden entre pares cuando trabajan colaborativamente.

## Capítulo 2. Educación y teoría sociocultural

En el capítulo anterior se expusieron los planteamientos que sustentan el diseño de un modelo de desarrollo profesional docente, es decir, responde a la pregunta ¿cómo perfeccionar y enriquecer las prácticas de los maestros? En el presente apartado, se presentará el modelo educativo al que se aspira, ya que éste guía el actuar de los docentes determinando la naturaleza de la práctica educativa. Lo cual es relevante para la formación de los maestros porque nos ayuda a identificar qué conocimientos y habilidades son necesarios fortalecer en los profesores.

Se entiende por modelo educativo a la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple, a fin de hacer realidad su proyecto educativo (Tünnermann, 2008). El modelo educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, los objetivos y finalidades de la institución.

Algunas de las cuestiones a las que un modelo educativo debe contestar son: ¿cuál es el papel del docente durante el proceso educativo?, ¿cómo se concibe a la enseñanza y el aprendizaje?, ¿cuál es el rol que juegan los alumnos en su aprendizaje?, ¿cuáles son las maneras más efectivas para promover aprendizajes?

Para dar respuesta a estas preguntas, los modelos educativos deben contar con una base teórica que sustente sus postulados. Sin duda, la postura teórica que en las últimas décadas ha tenido mayor influencia, en México y gran parte del mundo, para crear nuevos modelos educativos ha sido el paradigma constructivista, y en particular, la teoría sociocultural.

La teoría sociocultural ha tenido mucha relevancia porque fue desarrollada por una persona que no sólo tuvo una gran experiencia como docente sino que piensa en la psicología desde la educación y no al revés. Lev S. Vigotski fue el fundador de esta teoría en un momento muy álgido de la historia, como un producto de la revolución Rusa y en el nacimiento de la Unión Socialista Soviética. Vigotski tuvo un fuerte compromiso por contribuir en la transformación de una nueva sociedad, en donde el papel de la educación era trascendental. Para educar a una renovada generación era necesario crear una nueva psicología. En la obra Vigotskiana se encuentran ideas provenientes del marxismo, mismas que fueron aplicadas de forma creativa y antidogmática para la comprensión de los fenómenos educativos y del aprendizaje (Carretero, 2005).

## ***2.1 Los modelos educativos MEL y PIC***

Una de las investigadoras contemporáneas de la teoría sociocultural (Rogoff, 2014) realizó un estudio para analizar diferentes sistemas de enseñanza formales e informales, en diferentes países del mundo (México, Estados Unidos, América Central y países de la Unión Europea), contrastando las características en múltiples procesos encontraron dos modelos educativos a los cuales denominan: Instrucción de Ensamblaje en Línea (MEL) y Participación Intensa en la Comunidad (PIC). La comparación entre estos modelos se sustenta en siete rubros: 1) Organización del aprendizaje; 2) Motivación; 3) Organización de las actividades; 4) Meta de aprender; 5) Aprende por medio de; 6) Comunicación; y 7) Evaluación (ver tabla 1).

El Modelo de Ensamblaje en Línea promueve el aprendizaje a partir de una estructura de participación jerárquica con roles fijos, donde los adultos establecen las formas de participación, y los alumnos reciben la información. El aprendizaje se lleva a cabo mediante lecciones y ejercicios descontextualizados, cuyos propósitos y utilidad no siempre quedan claros para los alumnos, por lo que éstos no suelen mostrar interés en las actividades realizadas. La comunicación se orienta a explorar si el alumno ha aprendido los contenidos enseñados y pocas veces se propicia el intercambio de puntos de vista entre los aprendices. La evaluación tiende a estar desvinculada de los procesos de aprendizaje, centrándose en la repetición de la información (Rojas-Drummond et al., 2015).

En contraste, el modelo de Participación Intensa en la Comunidad supone una visión de escuela como comunidad de aprendizaje, por lo que tiene una estructura de participación más horizontal que fomenta la colaboración entre todos sus miembros y, en especial, de formas dialógicas de interacción entre expertos y novatos, y entre pares. Los roles son más flexibles ya que los que tienen mayor experiencia guían el aprendizaje de los menos expertos, promoviendo que los alumnos participen activamente y tomen iniciativas. Se enfatiza la participación de todos los actores en actividades en las que la comunicación se convierte en un medio indispensable para compartir metas, ideas, conocimientos y acciones que conduzcan al logro de los propósitos educativos. Estas experiencias fomentan gradualmente la autonomía de los educandos, generando una motivación intrínseca hacia el aprendizaje. La evaluación se realiza a través de actividades contextualizadas y sirve de apoyo para encaminar la enseñanza (Rojas-Drummond et al., 2015).

**Tabla 1.**  
*Modelos educativos MEL y PIC*

<b>Instrucción de Ensamblaje en Línea (MEL)</b>	<b>Aspectos educativos</b>	<b>Participación Intensa en la Comunidad (PIC)</b>
Jerárquica con roles fijos. Instrucción controlada por la burocracia en una situación segregada de la comunidad.	<b><i>Estructura de participación</i></b>	Más horizontal, con roles dinámicos. El aprendiz es incorporado y contribuye a los objetivos de la comunidad.
El aprendiz busca recompensa extrínseca y evitar amenazas. El motivo del experto es instruir y comparar a los aprendices.	<b><i>Motivación</i></b>	El aprendiz está ávido de contribuir y pertenecer a la comunidad (recompensa intrínseca). La motivación de la comunidad es lograr una actividad con propósitos claros.
Unilateral, el experto controla: el tiempo, la atención y motivación del aprendiz. El experto transmite información y divide la labor. No colabora en la actividad. El aprendiz hace lo que le dicen.	<b><i>Roles y organización de la actividad</i></b>	El trabajo es colaborativo, combinando y mezclando con fluidez las ideas, las intenciones, y los tiempos. Todos se involucran y pueden tomar la iniciativa. Los expertos <i>guían</i> la actividad.
Transmitir y recibir información para lograr una certificación, como prerrequisito para la inclusión en la sociedad.	<b><i>Objetivos</i></b>	Transformar la participación (de la periferia al centro de la actividad). Aprender a ser considerados y respetuosos de los otros. Adquirir la responsabilidad de las actividades. Adquirir información y destrezas para contribuir y pertenecer a la comunidad.
A través de lecciones, ejercicios, y exámenes fuera del contexto de actividades productivas.	<b><i>Aprendizaje</i></b>	A través de la participación en proyectos integrales y colaborativos, que cumplen una función en la sociedad.
Un rango limitado de formatos, especialmente, las explicaciones fuera del contexto; las preguntas de prueba.	<b><i>Comunicación</i></b>	Utilizando predominantemente estilos dialógicos de comunicación para construir de manera conjunta el conocimiento.
Final, para corroborar los conocimientos de los aprendices. En un contexto separado del aprendizaje. La retroalimentación proviene de premios extrínsecos, amenazas y rangos.	<b><i>Evaluación</i></b>	Continua, mediante actividades que retroalimentan el aprendizaje. Para ayudar al aprendiz a contribuir, durante la actividad.

Nota: Adaptado de “Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors: An Orientation”, por Rogoff, 2014; y “Creando comunidades de aprendizaje en la educación básica: Una mirada sociocultural” por Rojas-Drummond et al., 2015.



significativas. Estas están mediadas por distintas herramientas y sistemas de signos, y de manera central por el lenguaje (Daniels, 2001).

Rogoff (1995) explica que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en contextos educativos que involucran a expertos y novatos en procesos colaborativos y de construcción de puentes entre lo que el aprendiz es capaz de hacer y los nuevos conocimientos y habilidades que ha de adquirir. A través de la participación guiada, los expertos ayudan a promover cambios progresivos y dinámicos en los niveles de responsabilidad y aprendizaje de los novatos. Dentro de estos procesos, el andamiaje tiene lugar cuando el apoyo de personas más expertas es sensible y puede ajustarse al nivel de habilidad y conocimientos cambiantes de los aprendices, al mismo tiempo que se impulsa que logren niveles de competencia más avanzados. El andamiaje es temporal y transfiere gradualmente más responsabilidad a los novatos para fomentar la eventual apropiación de conocimientos y habilidades, en la medida que se vuelven más expertos. Esto a su vez les permite participar de manera más competente y autónoma en su comunidad. En este progreso hacia la competencia, el lenguaje juega un papel central como mediador de la actividad, tanto en el plano social como en el individual. El diálogo permite a las personas construir comprensiones compartidas. Al mismo tiempo, la comunicación social se reconstruye gradualmente como habla interna, contribuyendo a la solución de problemas, al razonamiento y a la autorregulación, entre otras funciones psicológicas centrales para el desarrollo y el aprendizaje (Rojas-Drummond, 2000).

#### *Docente*

El maestro es un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos (Hernández, 1998) El maestro entonces tiene la función de diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje en donde construya puentes entre lo que el alumno sabe y el nuevo conocimiento. Bruner (1980) realiza una metáfora del andamiaje, ya que el maestro proporciona ayudas (andamios) para que los alumnos logren alcanzar nuevos aprendizajes que no pudieran ser logrados sin el apoyo de alguien más experimentado.

#### *Alumno*

Los alumnos juegan un rol activo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que se desenvuelve dentro de escenarios sociales en donde construye el conocimiento a través de la interacción con otros miembros de la comunidad (compañeros, maestros, familia, etc.) y con herramientas culturales (libros, computadoras, medios de comunicación, etc.).

### ***2.3 Estrategias didácticas***

Se retomaron una serie estrategias didácticas del programa *Aprendiendo Juntos* (Rojas-Drummond et al., 2015) que han probado su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y son correspondientes al constructivismo y al modelo de Participación Intensa en la Comunidad. Estas estrategias representan los aspectos centrales de la práctica educativa que se analizan durante el programa de desarrollo profesional docente.

#### *Creación de ambientes físicos atractivos y de un clima de confianza*

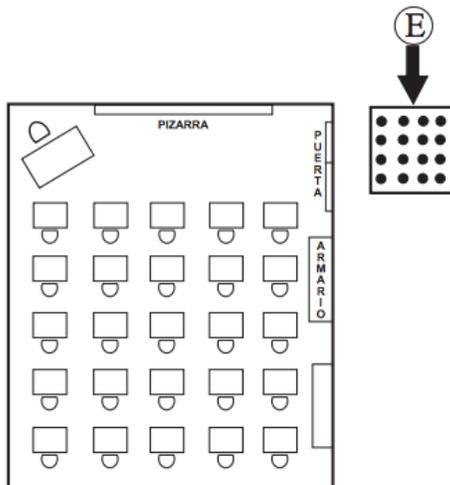
Uno de los elementos clave que se debe trabajar en las escuelas, es la creación de escenarios que favorezcan el interés, la creatividad y el trabajo colaborativo de los educandos, así como una amplia variedad de interacciones sociales y comunicativas entre todos los participantes.

En la investigación realizada por Cano y Lledó (1995) en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean principios como hipótesis de trabajo, los cuáles son retomados:

Principio 1: El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes (Cano y Lledó, 1995, pág. 35).

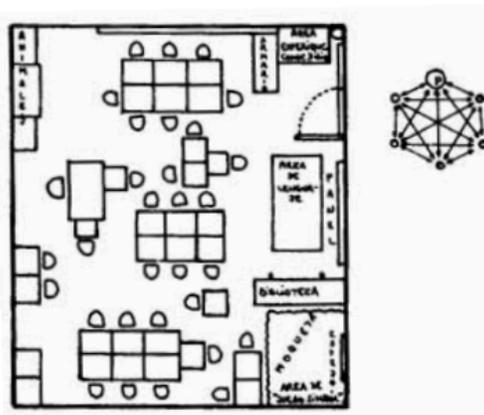
De este principio surge la pregunta por lo social, la posibilidad de construirse a partir del otro. Gracias a la interacción con otros, los alumnos empiezan a reconocer que además de sus propias necesidades, gustos, intereses e ideas, existen las de muchos otros que conviven con él. Por tanto, en el aula de clase se debe favorecer el desarrollo de la autonomía de los sujetos en el marco de relaciones cooperativas con los demás y con el medio (Duarte, 2003). María Isabel Cano y Ángel Lledó (1995) han hecho un valioso análisis de la relación entre la organización y disposición espacial y los fenómenos sociales que se dan en el grupo-clase y sus actividades.

A) EJEMPLO DE TIPO DE ORGANIZACION ESPACIAL “TRADICIONAL”:



- Estructura de comunicación en clase:
  - Unidireccional
  - Grupal
  - Informativa/académica/formal
- Características de las actividades
  - Individuales
  - Competitivas
  - La misma actividad para todos y al mismo tiempo
  - Académicas
  - Programa oficial

B) EJEMPLO DE TIPO DE ORGANIZACION ESPACIAL “ACTIVA”:



- Estructura de comunicación en clase:
  - Bidireccional: todos son Emisores y Receptores
  - Grupal e Individual
  - Integradora de contenidos “formales” e “informales”: metodológica, efectiva...
- Características de las actividades:
  - Opcionalidad del alumno
  - Grupales e individuales
  - Cooperativas
  - Posibilidad de actividades distintas y simultáneas

Figura 5. Tipos de organización espacial “tradicional” y “activa” (Retomado de Cano y Lledó, 1995).

Principio 2: El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales (Cano y Lledó, 1995, pág. 35).

Es conocido por los profesionales en educación que el aprendizaje en los niños se propicia mediante la interacción del niño con el medio físico y social, mediado por el lenguaje. Reconocer cómo aprenden los niños tiene repercusiones en lo que se refiere a la construcción del ambiente del aula, pensado como ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse y suprimirse, dependiendo de los proyectos que se estén desarrollando.

Principio 3: El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos –ya sean contruidos o naturales– dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos (Cano y Lledó, 1995, pág. 35).

En la intención de involucrar espacios exteriores como prolongación de la actividad escolar, y lo escolar mismo como un cuerpo poroso que no da la espalda a su contexto, existen varias propuestas. Casi todas hacia el desarrollo de currículos integradores de distintos escenarios y que consideran como un todo el conjunto espacial entre el interior y exterior del entorno físico del aula.

Principio 4: El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas, según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses (Cano y Lledó, 1995, pág. 35).

Parece existir, según lo establecen los autores citados, una relevancia entre los estados de ánimo, las relaciones personales y los objetivos de la actividad, tanto como las características del material y las metodologías que se emplean. Por consiguiente, es importante crear ambientes en el aula, cualitativamente diferentes: unos orientados hacia la lúdica, la relajación, la libertad de hacer, otros espacios más individuales y otros más colectivos.

Principio 5: El entorno ha de ser contruido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad (Cano y Lledó, 1995, pág. 35).

Así como ocurre en otros ambientes sociales, la casa, y en ella el cuarto, los individuos tienen el derecho a decidir sobre la organización de su espacio; en el aula con mayor razón se debe permitir que sus habitantes participen en su estructuración, pues son ellos quienes vivirán en ella la mayor parte de su tiempo. Esto genera en los estudiantes sentido de identidad y marca la territorialidad que todo ser humano requiere para desplegar su vida.

Por una parte está el elemento del espacio físico, pero igual de importante es lograr que el clima en el aula sea agradable para todos; para conseguir esto los docentes deben establecer reglas base que permitan la convivencia en el aula. Con dichas reglas se contribuye a crear un ambiente de respeto y confianza en el que los alumnos se sientan libres para expresar sus ideas.

### *Trabajo por proyectos*

Una característica central durante el procesos de enseñanza-aprendizaje es involucrar a los alumnos en la realización de proyectos colectivos, integrales y con propósitos reales, que articulan los aprendizajes y ofrecen contextos semejantes a los que se dan en las prácticas sociales.

El aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás (Jones, Rasmussen, y Moffitt, 1997).

El proyecto de aula busca aplicar los conocimientos adquiridos sobre un producto o proceso específico, donde el alumno tendrá que poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, y Luna-Cortés, 2010).

Que el trabajo por proyectos tiene efectos positivos sobre el aprendizaje está popularmente aceptado. Existen numerosos estudios científicos realizados que apoyan esta hipótesis. Según Martínez, Herrero, González y Domínguez (2007), los alumnos que trabajan por proyectos mejoran su capacidad para trabajar en equipo, ponen un mayor esfuerzo, motivación e interés, aprenden a hacer exposiciones y presentaciones, mejoran la profundización de los conceptos, tienen menor estrés en época de exámenes, la asignatura les resulta más fácil, amena e interesante, detectan los errores antes, tienen una mejor relación con el profesor, abordan temas transversales a otras asignaturas, y mejoran la relación con los compañeros. Resultados parecidos encontró Restrepo (2005) que expone que el trabajo por proyectos activa conocimientos previos, aumenta el interés por el área específica, se mejoran las destrezas de estudio autónomo, se mejora la habilidad para solucionar problemas y se desarrollan habilidades como razonamiento crítico, interacción social y metacognición.

Pero, si los resultados de aprendizaje son tan positivos, ¿por qué el trabajo por proyectos no es una práctica universalmente extendida? La respuesta es simple, el aprendizaje por proyectos supone un proceso relativamente complejo que como todas las metodologías tiene sus dificultades, especialmente al iniciarse en su aplicación (Sánchez, 2013). Se han encontrado dos tipos de dificultades, las que se refieren a los alumnos y las que se refieren a los profesores.

Respecto a los alumnos, resultados de un estudio realizado por Krajcik et al., (1998) describieron que los alumnos que se enfrentaban al trabajo por proyectos tenían dificultades a la hora de llevar a cabo las tareas relacionadas con generar preguntas científicas significativas, manejar el tiempo, transformar información en conocimiento y desarrollar argumentos lógicos para apoyar sus trabajos.

Por otro lado, en cuanto a las dificultades expresadas por los profesores, algunos de los principales obstáculos encontrados en el trabajo por proyectos son la elevada carga de trabajo y la dificultad para evaluar y organizar la diversidad de proyectos (Van den Berg et al., 2006).

El estudio realizado por Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway (1997) mostraban que los profesores que aplican el trabajo por proyectos encuentran dificultades en los siguientes aspectos: tiempo, manejo de la clase, control, apoyo al aprendizaje de los alumnos, uso de la tecnología y evaluación. En cuanto al tiempo, se exponía que los proyectos suelen tomar más tiempo de lo que habitualmente se programa. El manejo de la clase es uno de los problemas más comunes en el trabajo por proyectos, ya que los profesores tienen que encontrar el equilibrio entre permitir a los alumnos trabajar por su cuenta y mantener cierto orden. Algo parecido ocurre con el apoyo al aprendizaje, ya que los profesores frecuentemente tienen dudas sobre si les dan demasiada o muy poca libertad. El uso de las TIC supone una dificultad para la mayoría de los profesores, especialmente para hacer un uso de ellas como herramienta que fomente el desarrollo de competencias en el alumnado y no sólo como herramienta de apoyo a la instrucción del profesor. Por último, la evaluación de los proyectos es uno de sus aspectos más complejos puesto que debe demostrar la adquisición de habilidades y destrezas y no sólo la memorización de contenidos.

#### *Trabajo colaborativo*

El trabajar de forma colaborativa representa uno de los bastiones para concretar aprendizajes en los alumnos, tomando en cuenta que el aprendizaje por su naturaleza se produce en contextos sociales. Salinas (2000) define el término aprendizaje colaborativo como la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo. Para Panitz y Panitz (1998) la premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso, a través de la cooperación de los miembros del grupo. Menciona que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo. Gros (2000) agrega que en un proceso de aprendizaje colaborativo, las partes se

comprometen a aprender algo juntos. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.

Sin embargo, para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino que cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente. Driscoll y Vergara (2011) reconocen cinco elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo:

- 1) Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
- 2) Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
- 3) Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.
- 4) Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
- 5) Proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

Uno de los factores de mayor importancia en el trabajo colaborativo es la integración de los grupos de trabajo. Webb, Ender y Lewis (1986) estudiaron la composición de los grupos en relación a la capacidad para alcanzar objetivos y llegó a la conclusión que el grupo moderadamente heterogéneo (con integrantes con habilidad alta y media o media y baja), facilita el desarrollo de intercambio y de explicaciones durante el proceso de aprendizaje. Aclara que aquellos grupos heterogéneos que integran a personas con habilidades altas, medias y bajas normalmente no son tan efectivos como el primero, porque los estudiantes de habilidad media son casi siempre excluidos de la interacción. Los grupos homogéneos de estudiantes con habilidades altas, según este autor, tampoco son buenos grupos porque asumen que todos conocen la solución del problema. Por último, los grupos homogéneos de habilidades bajas, tienen el límite de que no cuentan con las herramientas para ayudarse creativamente entre pares.

En este sentido una situación se denomina colaborativa si las parejas están: a) más o menos en el mismo nivel y existe simetría, b) tienen una meta común y c) bajo nivel de división del trabajo.

Las relaciones colaborativas de aprendizaje tienen que tener varias características. Algunas de ellas son (Zañartu, 2000):

a) La interactividad. No puede haber aprendizaje colaborativo, sin la interacción de las partes. El aprendizaje se produce en la intervención entre dos y más, mediado por un intercambio de opiniones y puntos de vista. La importancia de esta interacción no es la cantidad de intercambios e intervenciones que se produzcan, sino el grado de influencia que tiene la interacción en el proceso cognitivo y de aprendizaje del compañero. En síntesis, se aprende de la reflexión común, del intercambio de ideas, del analizar entre dos y más un tema común, a través de lo cual se obtiene un resultado enriquecido.

b) La sincronía de la interacción. Cuando pensamos en el uso de las tecnologías de la información para aprender, vemos que existen dos momentos significativos en el proceso de aprendizaje. Aquél que es sincrónico y que requiere de respuestas inmediatas, al igual que un diálogo en vivo, o una conversación presencial, en la cual los dos agentes se retroalimentan y las palabras del uno provoca al otro nuevas ideas y respuestas. Este diálogo orientado a hacer algo juntos nos lleva a la situación de que es necesaria la sincronía. Pensamos que no es posible generar conocimiento sin respuestas inmediatas, porque provocaría desmotivación, y descontextualización en una de las partes. Esta sincronía es la que defienden algunos teóricos al referirse a la colaboración afirmando que es “una actividad coordinada y sincrónica, que surge como resultado de un intento continuo por construir y mantener una concepción compartida de un problema”.

Sin embargo, al crear nuevo conocimiento, al construir juntos también corresponde una segunda fase, más reflexiva que pertenece al mundo individual. En esta etapa de reflexión del aprendizaje colaborativo entra a intervenir la comunicación asincrónica. A través de ella, y tras una asimilación del conocimiento adquirido, el sujeto podrá aportar resultados más concluyentes. El construir conocimiento, no sólo es un proceso social, sino también tiene un carácter individual de reflexión y de interiorización, que valida el espacio asincrónico de la comunicación. Es en ella donde se pueden expresar los resultados madurados personalmente, y no sólo como consecuencia de un diálogo interactivo.

c) La negociación básicamente es un proceso, por el cual dos o más personas intentan superficialmente o en conciencia, obtener consentimiento y acuerdos en relación a una idea, tarea o problema. La negociación es un elemento distintivo de las interacciones colaborativas, y tiene especial importancia cuando se trata de negociar significados. Para algunos autores la negociación del significado no es un defecto de la interacción, sino que es constitutiva de ella, hasta el punto que el mecanismo de interacción permite que emerja una comprensión mutua. Así, se afirma que sin negociación el diálogo se transforma en un monólogo, a la vez que la función del interlocutor se reduce a la de un simple receptor de mensaje.

La principal diferencia entre la interacción colaborativa y aquella que es jerarquizada, reside en que el sujeto involucrado, no impone su visión por el sólo hecho de tener autoridad, sino que el gran desafío es argumentar según su punto de vista, justificar, negociar e intentar convencer a sus pares. Como consecuencia, observamos que la estructura del diálogo colaborativo, es más compleja que la del diálogo tutorial. Esto principalmente, porque desde el punto de vista de las escuelas lingüísticas, la negociación que se produce en el diálogo, no es un tipo de secuencia aislada, sino que es un proceso propio y constitutivo de todo diálogo.

Para Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley (1996), la negociación sólo puede ocurrir si es que hay un espacio para que ésta ocurra. Con ello postulan que la negociación también puede ser inhibida. Un ejemplo de ello, es cuando la negociación a nivel de tareas se obstruye con tareas triviales, en las cuales no hay nada en qué ponerse de acuerdo. Otro ejemplo ilustrativo de inhibición en la negociación se da cuando la respuesta es tan clara y determinante, como que  $2+2=4$ . Este es el clásico ejemplo donde no hay espacio para la negociación.

#### *Estilos dialógicos de comunicación*

De la teoría sociocultural se han derivado enfoques contemporáneos que abogan por una visión dialógica para comprender y promover el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza en contextos educativos. La visión dialógica enfatiza la importancia de aprovechar el poder de las interacciones sociales y comunicativas entre docentes y alumnos y entre pares. Esto para involucrar a los educandos, estimular y extender su pensamiento y avanzar en su comprensión y aprendizaje. Las interacciones dialógicas en el aula ayudan a los maestros a identificar con mayor precisión las necesidades de los estudiantes, a determinar sus tareas de aprendizaje y evaluar su progreso. Se faculta al alumno para el aprendizaje permanente y la ciudadanía activa. La enseñanza dialógica no supone cualquier tipo de habla. Es diferente de las rutinas

tradicionales en las que el maestro pregunta y los alumnos responden o el maestro expone y los alumnos escuchan (Alexander, 2008). La enseñanza dialógica requiere:

- Interacciones que alientan a los estudiantes a participar y pensar en diferentes maneras.
- Preguntas que invitan a razonar más que a repetir información.
- Respuestas que sean justificadas y construidas conjuntamente.
- Retroalimentación que informa y permite avanzar en la comprensión y el razonamiento.
- Contribuciones que amplíen, integren o sintetizen el conocimiento.
- Intercambios que permitan profundizar en líneas de investigación.
- La discusión y la argumentación que ofrezcan evidencias y sean un desafío al pensamiento en lugar de una aceptación sin cuestionamientos.
- Compromiso profesional con los contenidos de estudio a fin de abordarlos con mayor apertura.
- La organización del aula, un clima de confianza y establecer buenas relaciones entre los miembros de la comunidad.

En la enseñanza dialógica se pone énfasis en que los docentes utilicen formas de interacción en las que el diálogo y la discusión juegan un papel central para promover el aprendizaje. Para Alexander, el habla no solo es una herramienta esencial para la enseñanza, es “el verdadero sustento del aprendizaje”. Para este autor, la enseñanza dialógica supone cinco principios:

- 1) *Colectiva* en tanto maestros y alumnos realizan las tareas de aprendizaje conjuntamente, ya sea en pequeños grupos o con toda la clase, en lugar de hacerlo aisladamente;
- 2) *Recíproca* en la medida que maestros y alumnos se escuchan unos a otros, comparten ideas y consideran diversos puntos de vista;
- 3) *Brinda soporte o apoyo* para que los alumnos expresen libremente sus ideas, sin el temor de que sus respuestas puedan ser equivocadas, y para que los alumnos se ayuden unos a otros a entender los contenidos que ven en clase;
- 4) *Acumulativa* pues tanto el maestro como los alumnos aportan ideas que sirven de base a los otros para incrementar o mejorar sus conocimientos o para formular nuevas preguntas que lleven a investigar o a buscar nuevas respuestas; y

5) *Propositiva* en tanto el maestro planea las actividades teniendo presente ciertas metas educativas.

Tomando como base estos principios, Alexander propone que los docentes incluyan el diálogo y la discusión como parte de sus prácticas educativas y con ello hagan posible una enseñanza dialógica. Asimismo, recomienda que las interacciones se organicen de diversas maneras: el maestro con toda la clase, el maestro con pequeños grupos, el maestro con un alumno, alumnos en grupos sin el maestro y los alumnos en parejas. Esta variedad de interacciones tiene como propósito aprovechar los recursos de cada miembro de la clase en beneficio de todo el grupo.

#### *Procesos de andamiaje*

De acuerdo al modelo PIC, una de las funciones primordiales de los maestros es el guiar y apoyar a los niños en la realización de sus proyectos. Para cumplir con esta meta entran en juego los procesos de andamiaje.

El término de andamiaje en la educación surge a partir de los aportes de Jerome Bruner, quien lo usa para “explicar la función tutorial de soporte o establecimiento de puentes cognitivos que cubre el docente con sus alumnos” (Díaz y Hernández, 1998, pág. 273). La noción de andamiaje fue introducida por primera vez por Wood, Bruner y Ross (1976) y Bruner y Sherwood (1976) para describir las situaciones regulares y estructuradas en que se presentan los significados a los infantes durante el aprendizaje de la lengua materna. Estos autores acuñan el término para referirse al sistema de soporte para la adquisición del lenguaje que desarrollan las madres en el intercambio comunicacional con sus hijos, pues éstas modifican su lenguaje y comportamiento cuando interactúan con ellos a través del juego. Posteriormente, la metáfora del andamiaje es utilizada por Bruner (1980, 1983) para ejemplificar la importancia de las ayudas, es decir el apoyo de carácter intencional y transitorio que los compañeros, los adultos, los instrumentos y la tecnología pueden proporcionar en situaciones educativas específicas.

El andamiaje proporciona variados niveles de soporte y estructuras de aprendizaje imbricados en la trama de las conversaciones y acciones didácticas que se generan en el aula; por lo tanto, constituye parte integral de la interacción social necesaria para la construcción del conocimiento (Delmastro, 2008). El carácter provisional del andamiaje se debe a que la intervención tutorial del docente se reduce paulatinamente; es decir, el docente va cediendo gradualmente el control a medida que los estudiantes van ganando en experiencia y

conocimientos. Puesto que al avanzar en el aprendizaje el estudiante incrementa sus niveles de competencia, las necesidades de andamiaje se van reduciendo hasta que llega un momento en que éste se hace innecesario y es retirado de un todo. El momento adecuado en el cual el andamiaje puede ser retirado se conoce como *el punto óptimo de retiro*. Pea (2004) menciona entre las propiedades del andamiaje su naturaleza dinámica y adaptativa, la dependencia de los ciclos de evaluación constante, el encuadre de la tarea y enfoque de la atención, el modelamiento de soluciones más avanzadas, y el carácter temporal o desvanecimiento de las estructuras de apoyo.

Según Applebee (1986) para que las actividades de andamiaje y mediación docente resulten efectivas, deben cumplir una serie de criterios:

- La apropiación del evento de aprendizaje por parte del estudiante: la actividad instruccional debe estar centrada en los estudiantes e inducirlos a que realicen aportes personales.
- La adecuación de la tarea: las actividades deben basarse sobre el conocimiento y habilidades que los estudiantes ya dominan, pero a la vez deben ayudarlos a progresar.
- Un ambiente de aprendizaje estructurado: las actividades deben estar organizadas de manera tal que propicien un desarrollo natural del pensamiento y el lenguaje.
- La responsabilidad compartida: las actividades se llevan a cabo de manera conjunta a través de la interacción, y el docente asume un papel de colaborador más que de evaluador.
- La transferencia de control: a medida que los estudiantes progresan en sus conocimientos y habilidades, van asumiendo mayor responsabilidad sobre el desarrollo de la tarea y aumentando el grado de interacción.

Con respecto a las modalidades específicas de andamiaje que el docente puede implementar durante el desarrollo de actividades en el aula, Walqui (1995; en Galguera, 2003) recomienda seis tipos de andamiaje: el modelamiento, el establecimiento de puentes cognitivos, la contextualización, la construcción de esquemas, la representación textual y el desarrollo metacognitivo. En la Tabla 2 se presentan los ejemplos de estrategias sugeridas por Walqui y la descripción de cada uno de los tipos de andamiaje mencionados.

**Tabla 2***Estrategias de andamiaje docente según Walqui*

<b>Tipo de andamiaje</b>	<b>Descripción</b>	<b>Estrategias de andamiaje</b>
Modelamiento	Mostrar las actividades, tareas y procedimientos, de manera que los estudiantes puedan ejecutarlos posteriormente. Aportar ejemplos claros de lo que se espera que realicen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelar un experimento.</li> <li>- Mostrar ejemplos de trabajos anteriores.</li> <li>- Aportar preguntas claves para el análisis del texto.</li> </ul>
Puentes cognitivos	Ayudar a los estudiantes a establecer relaciones (puentes) entre sus experiencias y conocimientos previos y el contenido en estudio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular preguntas para estimular conocimientos previos.</li> <li>- Relacionar los contenidos con la experiencia personal de los participantes.</li> </ul>
Contextualización	Presentar los nuevos contenidos en contextos significativos y relevantes para el estudiante, de manera que el lenguaje sea más comprensible e interesante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar o manipular objetos.</li> <li>- Utilizar fotografías, grabaciones, películas u otras experiencias sensoriales.</li> </ul>
Construcción de esquemas	Organizar los conocimientos del aprendiz sobre la base de sus experiencias o esquemas cognitivos previos. Presentar actividades que los ayuden a realizar las conexiones necesarias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar una revisión previa de la lectura asignada: observar los títulos, subtítulos, ilustraciones, leyendas, títulos de las gráficas, etc.</li> <li>- Identificar el tópico y la organización del texto.</li> </ul>
Representación textual	Trasladar información y transformar textos y contenidos de un género discursivo a otro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convertir un artículo en un drama u obra teatral.</li> <li>- Trasladar un poema a estilo narrativo.</li> <li>- Transformar una narración histórica en narración en primera persona (narrador testigo).</li> </ul>
Desarrollo metacognitivo	Ser explícito en cuanto al tipo de estrategias que pueden ser utilizadas y en cuanto a la reflexión y toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre sus aprendizajes. Se incluye en todos los anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar estrategias para abordar las actividades académicas.</li> <li>- Introducir la enseñanza recíproca y utilizarla a través de la lectura en parejas.</li> </ul>

Nota: Basado en Walqui (1995, en Galguera, 2003).

## ***2.4 Habilidades clave para la escuela y la vida***

Dentro del modelo educativo que se plantea se busca desarrollar en los educandos diversas habilidades clave para la escuela y la vida, que les permitan desenvolverse en los ámbitos escolar, familiar, profesional y social. Estas habilidades fueron retomadas del programa *Aprendiendo Juntos* (Rojas-Drummond et al., 2015) entre las que se encuentran:

### *a) Las habilidades para la colaboración y la convivencia*

Estas se propician fundamentalmente cuando se trabaja en equipo. Por ello, se proponen proyectos en los cuales se genera un clima de cooperación, en el cual los alumnos aprenden a coordinar esfuerzos para lograr metas comunes. El fortalecimiento de estas habilidades les permitirá un manejo armónico de las relaciones con los otros, habilidad esencial para la convivencia social.

### *b) Las habilidades para la creatividad, la toma de decisiones, el razonamiento y la solución de problemas*

Estas se fortalecen, pues los proyectos ofrecen oportunidades para que los educandos reflexionen y decidan sobre la manera en que realizarán sus actividades. La propuesta es suficientemente abierta para propiciar que los participantes tomen decisiones creativas que les permitan enfrentar diversos retos y problemas para alcanzar sus metas.

### *c) La comunicación oral productiva*

Incluye el uso de estilos dialógicos de interacción por parte de los aprendices. Los alumnos aprenden a dialogar con los adultos y los pares, a expresar sus ideas, a intercambiar puntos de vista, a argumentar, a resolver conflictos y a negociar, y a lograr consensos. Los adultos estimulan el desarrollo de estas formas dialógicas de comunicación a través de las estrategias de intervención descritas.

### *d) Habilidades para la comunicación escrita, entendida como práctica social*

Dichas habilidades incluyen comprender y producir textos, el conocimiento de que existen diversos tipos de textos con estructuras de organización y propósitos particulares, y el uso de estrategias para analizar y sintetizar información, así como para expresarse por escrito, identificando a quién y para qué se escribe. El dominio de la comunicación escrita es esencial para la participación activa de los educandos en la comunidad, por lo que promoverla desde edades tempranas es fundamental. El programa propone proyectos que tienen propósitos

comunicativos funcionales en la medida que existen audiencias reales a las cuales se dirigen. Esto evita aprendizajes fragmentados y descontextualizados.

En particular, para retomar los procesos de comprensión lectora se retoma el modelo estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos propuesto por Kintsch y Van Dijk (1978), y para los procesos de producción escrita se usan los modelos de *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento* planteados por Scardamalia y Bereiter (1992).

En el modelo propuesto por Kintsch y Van Dijk el lector va construyendo el significado en ciclos o partes de representación mental: el código de superficie, el texto base y el modelo de situación.

El código de superficie es el texto mismo. El lector analiza sintácticamente la estructura de las oraciones y el vocabulario. Este nivel según Parodi (2005, pág. 22), “mantiene los términos y la sintaxis de la cláusula en forma exacta. Es el nivel más lingüístico”. Es en este nivel donde muchos profesores se quedan cuando dicen estar realizando comprensión lectora. Si las preguntas son de carácter textual, entonces no se está comprendiendo el texto ni a nivel local, ni a nivel global. ¿Para qué realizar preguntas sobre el código de superficie, entonces? Esto se hace irrelevante. Si se requiere información textual en el futuro, sólo hay que volver al texto y ahí estará (Nieto, 2011).

El texto base es el segundo nivel de representación mental de un texto. Es un grupo ordenado de proposiciones que representan el significado que subyace al texto (estructura semántica). Se podría decir que equivale al resumen que una persona hace del texto. Esta estructura semántica se encuentra en dos niveles: la *microestructura* (de las proposiciones individuales y sus relaciones; a nivel local), y la *macroestructura* (caracteriza al discurso como un todo, a nivel global). La macroestructura se realiza usando macroestrategias (que reducen y organizan la información detallada), para llegar a un punto más global que describe los mismos hechos. Las macroestrategias que se proponen en el modelo son: supresión, generalización y construcción.

El texto base es frecuentemente esquemático, o sea, basado en formas retóricas. Esto quiere decir que el texto tiene una tipología, a la cual llamamos *superestructura* (un texto narrativo, por ejemplo, siempre tiene una introducción, un cuerpo y un desenlace).

El tercer nivel de representación es el modelo de situación, que es una representación de conocimiento separada del texto base. Podríamos asemejarlo con la “foto” o imagen que el lector

se forma del texto que está leyendo; aunque no siempre un modelo de situación tiene esta característica visual. Hay textos más complejos en los que no se puede realizar una imagen de él.

El modelo de situación se realiza, además, integrando información textual con conocimiento previo del lector. Por esto es que es necesario que los profesores provean esta base cultural a los estudiantes sobre el texto que leerán, de manera que puedan acceder a este modelo de situación. Por esta misma razón es que la lectura de un texto es distinta y personal para cada individuo. Las experiencias o conocimientos previos sobre los conceptos o situaciones de la lectura son distintas en cada uno de nosotros. No es lo mismo leer un texto expositivo sobre las ballenas si uno nunca ha visto una en vivo y en directo a que si ha tenido la oportunidad de ver una de cerca.

Si este modelo de situación no se integra con conocimiento previo, se obtiene lo que Kintsch (2004) llama *conocimiento encapsulado*; es decir, “es bastante posible que los lectores puedan construir textos base adecuados pero fallen en ligarlos a otras porciones relevantes de su conocimiento previo” (pág. 1275). Si esto es así, no se puede aprender de los textos. Lo anterior implica que “un lector cuyos procesos de comprensión resulten en un mero texto base serán capaces de recordar y reconocer este texto base por un tiempo, pero su pensamiento, su resolución de problemas y su comprensión futuros no se verán afectados en lo absoluto” (Kintsch, 2002, pág. 160).

El modelo de situación, puede ser completado por procesos inferenciales gracias al conocimiento previo. A mayor conocimiento previo, mejor será la imagen que el lector se hará sobre lo que está leyendo.

En cuanto a los procesos de producción escrita, Scardamalia y Bereiter (1992) establecen dos modelos para explicar el proceso de escritura. Estos paradigmas se basan en la existencia de escritores expertos, quienes “transmiten el conocimiento” y escritores novatos, quienes “dicen el conocimiento”.

Los autores establecen en primera instancia que el modelo *de decir el conocimiento*, “no se establece un plan global para elaborar las restricciones del problema o sin los procedimientos de solución” (Flower y Hayes, 1980, citado en Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 45). Es por esto que el texto se genera de la siguiente manera: 1) representación de lo solicitado para la escritura; 2) localización de los identificadores del género discursivo y del tópico en la memoria; 3) activación propagadora; y 4) elaboración de información para la producción del texto. Este

proceso de escritura que se basa en el pensar-decir (Scardamalia y Bereiter, 1992), continúa hasta que se termina la hoja o se agotan las ideas.

Por otro lado, en la *transformación de conocimiento*, proceso característico de los escritores maduros, se realizan múltiples representaciones del texto y de sus sub-objetivos, estableciendo relaciones significativas “entre el contenido conceptual, los pensamientos, los sentimientos, los motivos y el comportamiento humano” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 47). Para recuperar “la experiencia” se activa, al igual que en *decir el conocimiento*, la acción propagadora que estimula la memoria y permite establecer conexiones y reflexionar acerca del texto, sin plasmar lo que se viene inmediatamente a la cabeza. Para identificar de mejor manera las diferencias existentes entre *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*, se presenta a continuación un cuadro comparativo (ver tabla 3).

**Tabla 3**  
*Modelos de escritura decir el conocimiento y transformar el conocimiento*

<i>Decir el conocimiento</i>	<i>Transformar el conocimiento</i>
No planean ni establecen los objetivos del texto	Dimensión de contenido y retórico.
Proceso lineal y con procedimientos rutinarios	Proceso iterativo producto de una revisión y reflexión.
No hay un análisis en función del medio y fines	Se establece una relación entre los medios y fines que se establecen en un texto.
Se procesan una vez los datos y luego se ignoran.	Coherencia local y global
Coherencia temática	Prosa basada en el lector (implica reorganizar la información de acuerdo a las necesidades del lector)
Prosa basada en el escritor	Se ajustan a la estructura textual y se cumplen con sus objetivos.
Se ajustan a los requisitos estructurales de los escritos aunque no cumplan con los objetivos de éstos.	Los borradores sirven para analizar y evaluar ideas, construyendo estructuras entre ellas.
Los borradores son listas que acaban siendo casi idénticas al producto final	La revisión puede generar reescrituras y cambios conceptuales por ejemplo, agregar una frase introductoria, una conclusión o información descriptiva que faltaba.
No hay revisión y si la hay llega a un nivel de arreglo “cosmético”	Procedimientos para cumplir los objetivos.

Nota: Adaptado de Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992).

e) *Desarrollo de la autonomía y capacidad para aprender a aprender.*

Las formas de interacción y comunicación entre los adultos y los niños permiten que los alumnos aprendan a autorregular sus procesos y habilidades para alcanzar metas específicas, además de lograr por sí mismos nuevos aprendizajes. Estas experiencias y la reflexión sobre ellas, favorecen que los alumnos hagan suyas las habilidades y las apliquen en nuevos contextos escolares y extraescolares.

## ***2.5 Campos formativos y contenidos curriculares***

Respondiendo a las necesidades de los maestros de educación básica se retomaron los campos formativos y contenidos curriculares establecidos por la SEP (2012), los cuales están establecidos en el documento *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. El mapa curricular que se plantea está organizado en cuatro campos de formación: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

Los campos de formación para la educación básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares. Para fines del presente trabajo se retomaron particularmente el campo formativo de lenguaje y comunicación.

La finalidad del campo de formación lenguaje y comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. A lo largo de la educación básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar, e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y a crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos. El campo de formación lenguaje y comunicación favorece el desarrollo de competencias comunicativas que parten del uso del lenguaje y su sentido formal.

A modo de resumen del presente capítulo, en la Figura 6 ilustran las tres dimensiones del modelo educativo del programa de intervención, que responden a cuestionamientos centrales (cómo, para qué, y qué enseñar): 1) las estrategias didácticas; 2) las habilidades clave para la escuela y la vida; y 3) los campos formativos y/o contenidos curriculares que comúnmente contienen los programas de educación básica en México.



Figura 6. Modelo educativo del programa de intervención.

### **Capítulo 3. Descripción de *Transformando Aulas***

Con base en los antecedentes teóricos expuestos en los primeros dos capítulos, se ha diseñado un programa de desarrollo profesional docente, *Transformando Aulas*. Esta propuesta está dirigida a maestros de educación primaria, aunque puede ser adaptada a otros niveles de estudio.

*Transformando Aulas* comprende tres actividades permanentes a lo largo de un ciclo escolar: a) información, discusión y reflexión sobre las estrategias de enseñanza; b) aplicación de las estrategias de innovación en el salón de clase; y c) observación y retroalimentación de las prácticas del docente en el aula. Estas actividades combinan el trabajo y la reflexión en grupo (maestros e investigadores), con el trabajo personalizado, que busca responder a las necesidades de cada docente. Para profundizar en el análisis de las prácticas en el aula, se solicita a los maestros hacer una videograbación mensual de una clase, con el fin de reflexionar y ajustar su desempeño.

El análisis de los videos se realiza a través de guías o rúbricas de observación que cumplen dos funciones: a) dirigir la atención del docente en aspectos específicos de su práctica, reflexionando sobre sus características (qué hace); y b) establecer pautas de acción que orientan sobre lo que puede hacer en el aula para que sus alumnos participen y desarrollen sus habilidades (qué podría hacer). Una vez que los maestros revisan sus videos, comparten con el resto del grupo sus experiencias y reflexiones sobre las innovaciones que han aplicado (de acuerdo al módulo que se trabaja) y posteriormente, hacen propuestas de las acciones que quieren probar en el salón de clase.

*Transformando Aulas* está organizado en ocho módulos desarrollados a lo largo de 15 sesiones semanales. Durante estas reuniones se discuten contenidos relacionados con diferentes estrategias pedagógicas, analizando las ventajas o dificultades que pueden presentar cada una de estas estrategias durante su implementación.

### 3.1 Estructura y sesiones

A continuación se enlistan los módulos, y se presentan de forma resumida los contenidos y recursos que se proponen en cada una de las sesiones. Si se desea conocer en su totalidad la propuesta de *Transformando Aulas* se puede consultar en su plataforma en internet:

<https://www.transformandoaulas.moodlecloud.com>

Usuario: invitado

Password: invitado

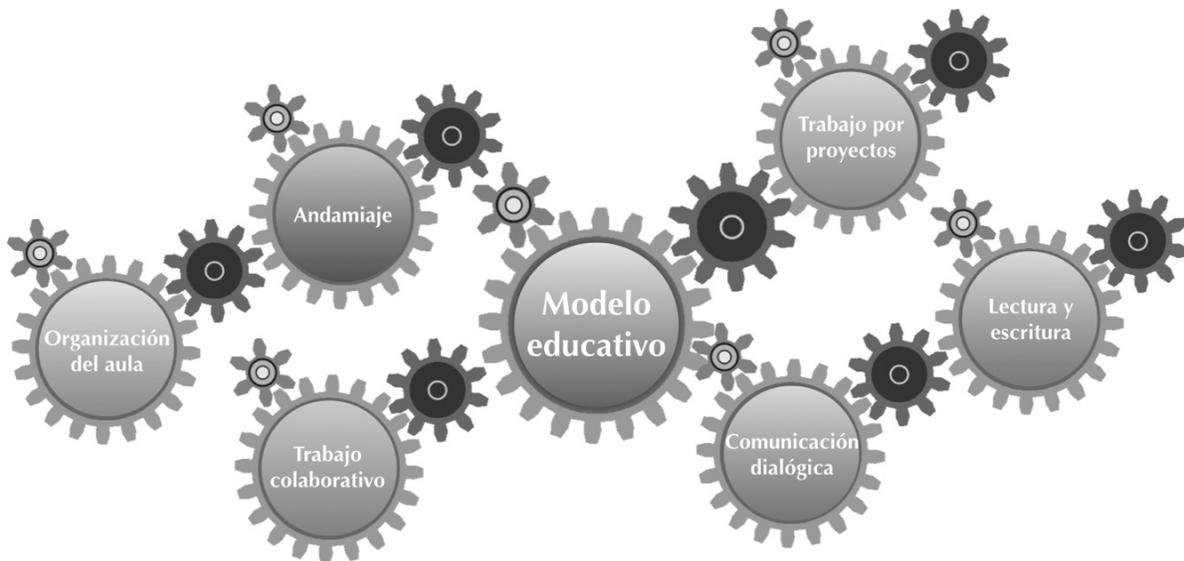


Figura 7. Módulos del programa Transformando Aulas.

Módulo 1. La figura del docente y los modelos educativos.

Módulo 2. Ambiente físico atractivo y el clima de confianza.

Módulo 3. Trabajo por proyectos y aprendizaje situado.

Módulo 4. Trabajo colaborativo.

Módulo 5. Estrategias de andamiaje.

Módulo 6. Estilos dialógicos de comunicación.

Módulo 7. Procesos de comprensión y producción de textos.

Módulo 8. Reflexión e integración de estrategias en el aula.

## **Módulo 1. La figura del docente y los modelos educativos.**

### **SESIÓN 1**

#### **Objetivo:**

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

**Número de sesión del módulo:** 1-1

#### **Ideas centrales de la sesión:**

- a) Reflexión sobre el papel del docente y del alumno en el proceso educativo.
- b) Los Modelos educativos (MEL-PIC-SEP).
- c) Conclusiones.

#### **Actividades:**

1. Contestar en parejas el cuestionario sobre la concepción de la educación y la práctica docente
2. Presentación y análisis de Videos.
3. Lectura del texto sobre los Modelos Educativos.
4. Análisis de los modelos educativos.
5. Análisis del Modelo Educativo SEP-2016
6. Conclusiones.

#### **Tarea:**

- Ingresar a la Plataforma y resolver las actividades 1 y 2.

## **Módulo 2. Ambiente físico atractivo y el clima de confianza**

### **SESIÓN 2**

#### **Objetivos:**

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

#### **Número de sesión del módulo: 1-1**

#### **Ideas centrales de la sesión:**

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

#### **Actividades:**

1. Lluvia de ideas sobre el papel que tiene el arreglo del salón y el clima de trabajo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Análisis de diferentes distribuciones del mobiliario en el salón de clases.
3. Hacer una propuesta para el arreglo del salón de clases tomando en cuenta diferentes propósitos pedagógicos.
4. Análisis de las estrategias que favorecen la convivencia y el trabajo en el aula.
5. Asignar las consecuencias correspondientes al incumplimiento de las reglas del salón de clase.
6. Conclusiones.

#### **Tarea:**

- Ingresar a la Plataforma y resolver las actividades 3 y 4.
- Reorganiza tu salón de clase y toma una foto del antes y el después.

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

### **SESIÓN 3**

#### **Objetivos:**

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

#### **Número de sesión del módulo: 1-3**

#### **Ideas centrales de la sesión:**

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

#### **Actividades:**

1. Actividad práctica: Elaboración de un Recetario en equipos (materiales: hojas blancas y de colores, revistas con imágenes y recetas que se puedan recortar, tijeras y pegamento).
2. Revisión de los conceptos: activo, situado y significativo y su relación con los modelos educativos (MEL-PAC).
3. Compartir las fotos de sus salones de clase y analizar cómo apoyan el AASS.
4. Ejercicio: aplicación del AASS en la planeación de las actividades de aprendizaje.
5. Conclusiones.

#### **Tarea:**

- Actividad 5 de la plataforma.

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

### **SESIÓN 4**

#### **Objetivos:**

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

#### **Número de sesión del módulo: 2-3**

#### **Ideas centrales de la sesión:**

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

#### **Actividades:**

1. Comentar los videos que encontraron sobre el trabajo colaborativo.
2. Compartir sus experiencias personales sobre el Trabajo por proyectos.
3. Lectura.
4. Ejercicio: en equipos hacer la Planeación de un Proyecto.
5. Conclusiones.

#### **Tarea:**

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

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

### **SESIÓN 5**

#### **Objetivos:**

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

#### **Número de sesión del módulo: 3-3**

#### **Ideas centrales de la sesión:**

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

#### **Actividades:**

1. Revisión de los proyectos con la lista de chequeo.
2. Análisis de la planeación de un Proyecto de Español (ver ejemplo Bloque II).
3. Revisión de las características de dos proyectos de Español (Reportaje y Autobiografía).
4. Conclusiones.

#### **Tarea:**

- Tomando en cuenta lo que se ha revisado, planear y llevar a la práctica un proyecto de la asignatura de Español. Puede apoyarse en los proyectos que se incluyen en la plataforma.

## **Módulo 4. Trabajo colaborativo**

### **SESIÓN 6**

#### **Objetivos:**

- 1) Los docentes discutirán sobre el concepto, ventajas y desventajas del trabajo colaborativo
- 2) Los docentes reflexionarán sobre la importancia de la calidad del diálogo y la argumentación en el trabajo colaborativo.
- 3) Los docentes analizarán los beneficios del trabajo colaborativo en el aula.
- 4) Los docentes analizarán las estrategias que favorecen el trabajo colaborativo.

**Número de sesión del módulo:** 1-2

#### **Ideas centrales de la sesión:**

- a) Concepto, ventajas y desventajas del trabajo colaborativo.
- b) Calidad del diálogo y la argumentación
- c) Beneficios del trabajo colaborativo.
- d) Conclusiones.

#### **Actividades:**

- 1) Compartir sus experiencias sobre los proyectos que aplicaron en el aula.
- 2) Discusión sobre el concepto, ventajas y desventajas del trabajo colaborativo.
- 3) Dinámica en equipo: solución de problemas.
- 4) Calidad del dialogo y los beneficios del trabajo colaborativo (lectura).
- 5) Aplicaciones en el aula (tipos de preguntas).
- 6) Conclusiones.

#### **Tarea:**

- Buscar en internet un video sobre el trabajo colaborativo.
- Observar el tipo de habla de sus alumnos cuando trabajan en equipos.
- Promover el diálogo y la argumentación en el aula.

## **Módulo 4. Trabajo colaborativo**

### **SESIÓN 7**

#### **Objetivos:**

- 1) Los docentes discutirán sobre el concepto, ventajas y desventajas del trabajo colaborativo
- 2) Los docentes reflexionarán sobre la importancia de la calidad del diálogo y la argumentación en el trabajo colaborativo.
- 3) Los docentes analizarán los beneficios del trabajo colaborativo en el aula.
- 4) Los docentes analizarán las estrategias que favorecen el trabajo colaborativo.

#### **Número de sesión del módulo: 2-2**

#### **Ideas centrales de la sesión:**

- a) Experiencias al promover el diálogo y la argumentación en el aula.
- b) Estrategias para promover el diálogo y el trabajo colaborativo.
- c) Aplicaciones en el aula.
- d) Conclusiones.

#### **Actividades:**

- 1) Compartir las experiencias de los docentes con las actividades de:
  - a) Los videos sobre el trabajo colaborativo
  - b) Observar el habla de sus alumnos al trabajar en equipos
  - c) Promover el diálogo y la argumentación en el aula
- 2) Análisis de las Estrategias que favorecen el trabajo colaborativo.
- 3) Reflexión sobre cómo aplicar las estrategias en el aula.
- 4) Conclusiones.

#### **Tarea:**

- Planear y llevar a cabo un proyecto en equipos tomando en cuenta lo que se revisó en la sesiones anteriores (trabajo por proyectos y trabajo colaborativo).
- Analizar con los alumnos el Decálogo antes de iniciar el trabajo en equipos

## **Módulo 5. Estrategias de Andamiaje**

### **SESIÓN 8**

#### **Objetivos:**

- 1) Los docentes reflexionarán sobre el papel del lenguaje en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- 2) Los docentes analizarán sus prácticas en el aula a partir de las Estrategias de Andamiaje.
- 3) Los docentes aplicarán en el aula las Estrategias de Andamiaje.

#### **Número de sesión del módulo: 1-2**

#### **Ideas centrales de la sesión:**

- a) El papel del lenguaje en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- b) La práctica docente y las Estrategias de Andamiaje.
- c) Aplicaciones en el Aula.
- d) Conclusiones

#### **Actividades:**

1. Compartir sus experiencias sobre el trabajo en equipos.
2. Observación y análisis de un video (¿cómo se usa el lenguaje?)
3. Lectura (Participación Guiada y Andamiaje).
4. Reflexión sobre el lenguaje en el aula y las Estrategias de Andamiaje.
5. Conclusiones.

#### **Tarea:**

- Observación de su video de clase para analizar cómo usan el lenguaje y qué estrategias de Andamiaje utilizan. Usar el formato con las estrategias de andamiaje.
- Aplicar tres estrategias de Andamiaje en sus clases de Español.

## **Módulo 5. Estrategias de Andamiaje**

### **SESIÓN 9**

#### **Objetivos:**

- 1) Los docentes reflexionarán sobre el papel del lenguaje en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- 2) Los docentes analizarán sus prácticas en el aula a partir de las Estrategias de Andamiaje.
- 3) Los docentes aplicarán en el aula las Estrategias de Andamiaje.

#### **Número de sesión del módulo: 2-2**

#### **Ideas centrales de la sesión:**

- a) Aplicación de las Estrategias de Andamiaje.
- b) El uso de las preguntas como estrategia de enseñanza-aprendizaje.
- c) Aplicaciones en el Aula.
- d) Conclusiones

#### **Actividades:**

1. Compartir sus experiencias sobre la aplicación de las estrategias de Andamiaje en la clase de Español.
2. Observación y análisis de un video (las preguntas).
3. Análisis de las Preguntas que apoyan el aprendizaje (cuadro)
4. Aplicaciones en el aula.
5. Conclusiones.

#### **Tarea:**

- Observación de su video de clase para analizar el tipo de preguntas que hace a sus alumnos. Utilice el cuadro de las preguntas relevantes.
- Practicar la estrategia de hacer preguntas.

## **Módulo 6. Estilos dialógicos de comunicación**

### **SESIÓN 10**

#### **Objetivos:**

- 1) Los docentes identificarán las características y principios de la Enseñanza Dialógica.
- 2) Los docentes identificarán los estilos dialógicos de comunicación que favorecen el aprendizaje.

#### **Número de sesión del módulo:** 1-2

#### **Ideas centrales de la sesión:**

- a) Reflexión sobre la práctica docente y las estrategias de andamiaje.
- b) Concepto y características de la Enseñanza Dialógica.
- c) Interacción comunicativa entre maestro y alumnos y entre los alumnos.
- d) Aplicaciones en el Aula.
- e) Conclusiones.

#### **Actividades:**

1. Compartir sus experiencias sobre la aplicación de las estrategias de Andamiaje en el salón de clase y el análisis de sus videos.
2. Lectura del texto sobre Enseñanza Dialógica.
3. Análisis de las características de la Enseñanza Dialógica.
4. Aplicaciones en el aula
5. Conclusiones.

#### **Tarea:**

- Promover la participación, discusión y argumentación de los alumnos en clase.

## **Módulo 6. Estilos dialógicos de comunicación**

### **SESIÓN 11**

#### **Objetivos:**

- 1) Los docentes identificarán las características y principios de la Enseñanza Dialógica.
- 2) Los docentes identificarán los estilos dialógicos de comunicación que favorecen el aprendizaje.

#### **Número de sesión del módulo: 2-2**

#### **Ideas centrales de la sesión:**

- a) Reflexión de los docentes sobre sus estrategias para promover la discusión y la argumentación en el aula.
- b) Estrategias de comunicación para promover el razonamiento, la discusión y la argumentación en clase.
- c) Aplicaciones en el Aula.
- d) Conclusiones.

#### **Actividades:**

1. Compartir sus experiencias para promover la participación, la discusión y la argumentación en sus alumnos.
2. Análisis de un video ¿qué hace el facilitador?
3. Revisión de los estilos de interacción dialógica.
4. Conclusiones.

#### **Tarea:**

- Aplicar tres estrategias para promover la interacción dialógica en el aula.

**Módulo 7. Procesos de comprensión y producción de textos**  
**SESIÓN 12**

**Objetivos:**

- 1) Los docentes reflexionarán sobre las estrategias que usan para promover la comprensión y la producción de textos.
- 2) Los docentes identificarán el proceso de comprensión de textos y las estrategias involucradas en la síntesis y organización de la información.
- 3) Los docentes identificarán las fases del proceso de escritura y las estrategias que intervienen en cada una de ellas.

**Número de sesión del módulo:** 1-2

**Ideas centrales de la sesión:**

- a) Conceptualización de los docentes sobre la lectura y la escritura.
- b) Reflexión de los docentes sobre sus prácticas para promover la comprensión y la escritura de textos.
- c) Ejercicio.
- d) Conclusiones.

**Actividades:**

1. Análisis y retroalimentación sobre la conducción del Proyecto.
2. Contestar y compartir el Cuestionario sobre Conceptualización de la lectura y la escritura
3. Lectura de un texto y elaboración de un resumen.
4. Análisis del resumen como vía para identificar las estrategias para la comprensión de textos.
5. Conclusiones.

**Tarea:**

- Leer un texto de su interés y resumirlo en media cuartilla.

**Módulo 7. Procesos de comprensión y producción de textos**  
**SESIÓN 13**

**Objetivos:**

- 1) Los docentes reflexionarán sobre las estrategias que usan para promover la comprensión y la producción de textos.
- 2) Los docentes identificarán el proceso de comprensión de textos y las estrategias involucradas en la síntesis y organización de la información.
- 3) Los docentes identificarán las fases del proceso de escritura y las estrategias que intervienen en cada una de ellas.

**Número de sesión del módulo: 2-2**

**Ideas centrales de la sesión:**

- a) Estrategias para la producción escrita.
- b) Aplicaciones en el aula.
- c) Conclusiones.

**Actividades:**

- 1) Leer y compartir el formato A de estrategias para favorecer la lectura y la escritura en el Bloque III.
- 2) Explicación de los procesos de escritura (Proceso y diferencias entre expertos y novatos).
- 3) Aplicación de las estrategias en el aula (fomentar el desarrollo de buenos escritores).
- 4) Conclusiones.

**Tarea:**

- Poner en práctica las estrategias para promover la comprensión y la elaboración de textos.

## **Módulo 8. Reflexión e integración de estrategias en el aula**

### **SESIÓN 14**

#### **Objetivos:**

- 1) Los docentes reflexionarán sobre las estrategias revisadas en los módulos anteriores.
- 2) Los docentes analizarán su práctica e identificarán las estrategias de enseñanza que aplican.

#### **Número de sesión del módulo: 1-2**

#### **Ideas centrales de la sesión:**

- a) Revisión de las estrategias sobre clima de confianza, trabajo por proyectos y trabajo colaborativo.
- b) Aplicaciones en el aula.
- c) Conclusiones.

#### **Actividades:**

1. Repaso de las estrategias revisadas en las sesiones anteriores.
2. Observación de un video de los docentes.
3. Análisis y discusión del video.
4. Conclusiones.

#### **Tarea:**

- Aplicar las estrategias aprendidas en el próximo proyecto.

**Módulo 8. Reflexión e integración de estrategias en el aula**  
**SESIÓN 15**

**Objetivos:**

- 1) Los docentes reflexionarán sobre las estrategias revisadas en los módulos anteriores.
- 2) Los docentes analizarán su práctica e identificarán las estrategias de enseñanza que aplican.

**Número de sesión del módulo: 2-2**

**Ideas centrales de la sesión:**

- a) Revisión de las estrategias sobre andamiaje, estilos dialógicos de comunicación y promoción de la lectura y la escritura.
- b) Aplicaciones en el aula.
- c) Conclusiones.

**Actividades:**

1. Repaso de las estrategias revisadas en las sesiones anteriores.
2. Observación de un video de los docentes.
3. Análisis y discusión del video.
4. Conclusiones.

**Tarea:**

- Aplicar las estrategias aprendidas en el próximo proyecto.

### ***3.2 Ejemplo de proyecto escolar***

La revisión de las estrategias didácticas que se plantean a lo largo de los ocho módulos convergen en el desarrollo de diversos proyectos realizados durante el ciclo escolar, los cuales buscan ser motivantes y significativos para los estudiantes. Como parte de la implementación de los proyectos se generan varios productos que se presentan y difunden en diferentes foros como exposiciones, tertulias literarias, degustaciones, publicaciones y ferias culturales. A estos eventos acuden todos los miembros de la comunidad de aprendizaje, incluyendo alumnos, maestros, directivos, padres de familia e investigadores.

Cada uno de los proyectos está organizado en cuatro fases de naturaleza dinámica y flexible. Las primeras tres están estrechamente ligadas al proceso creativo de la escritura (planeación, producción, revisión y corrección), en las cuales se ponen en práctica estrategias que ayudan a seleccionar los contenidos y discernir entre las formas más adecuadas de expresión. Durante cada una de estas etapas el autor debe tener presente el tipo de texto que escribe, la audiencia y su propósito. La cuarta fase (presentación) tiene como finalidad la difusión y socialización de los productos elaborados por los alumnos, dotando de sentido y significado a las actividades que realizan a lo largo del proyecto.

Con la intención de ilustrar cómo se llevan a cabo estos proyectos, se presenta a continuación un ejemplo de ellos<sup>1</sup>. Es importante mencionar que los proyectos son flexibles y susceptibles de adaptaciones que tomen en cuenta distintos factores como el grado escolar, los intereses de los alumnos, las necesidades de los docentes, los contenidos, etc. De esta manera, los planteamientos aquí expuestos pueden servir como punto de partida para que maestros y alumnos generen sus propios proyectos.

---

<sup>1</sup> El proyecto presentado fue utilizado durante las sesiones de trabajo con los docentes y la redacción del mismo está dirigido hacia ellos.

# REPORTAJE

El propósito de esta práctica social del lenguaje es que identifiquen las características y la función de los reportajes, para que escribas uno sobre tu localidad y lo compartas con tu comunidad.



Asignatura(s) que abarca por campo formativo	Lenguaje y comunicación	Pensamiento matemático	Exploración y comprensión del mundo natural y social	Desarrollo personal y para la convivencia
	Español ● Segunda lengua ○	Matemáticas ○	Exploración de la naturaleza y la sociedad ○ La entidad donde vivo ○ Ciencias naturales ○ Geografía ○ Historia ○	Formación cívica y ética ○ Educación física ○ Educación artística ○
<b>Aprendizajes esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características generales de los reportajes y su función para integrar la información sobre un tema.</li> <li>• Comprende e interpreta reportajes.</li> <li>• Selecciona información de diversas fuentes para elaborar un reportaje.</li> <li>• Emplea notas que sirvan de guía para la escritura de textos propios, refiriendo los datos de las fuentes consultadas.</li> </ul>			

## Fases del proyecto

1. Planeación	2. Producción	3. Revisión	4. Presentación
Sesión 1. ¡Hagamos un reportaje!	Sesión 4. Generando ideas	Sesión 8. Revisión del borrador	Sesión 10. ¡Extra, extra!
Sesión 2. ¿De qué voy a escribir?	Sesión 5. La entrevista	Sesión 9. Reescritura e ilustración.	
Sesión 3. Estructura de un reportaje	Sesión 6. Recopilando información		
	Sesión 7. ¡Por fin, a escribir!		

## Evaluación del proyecto

Productos	Puntaje
✓ Cuadro de la página 46 del libro de texto	
✓ Propuesta de temas de redacción	
✓ Definición de la estructura textual del reportaje	
✓ Identificación de ideas principales de un reportaje	
✓ Elaboración de preguntas a investigar	
✓ Elaboración de preguntas de entrevista	
✓ Entrega de fichas de trabajo y reporte de entrevista	
✓ Elaboración del borrador	
✓ Co-evaluación del reportaje	
✓ Reportaje versión final	

## SESIÓN 1. ¡HAGAMOS UN REPORTAJE!

---

### ***Objetivos:***

- Los alumnos conozcan los productos que deberán realizar durante el proyecto.
- Los alumnos identificarán la función social que cumple los reportajes.

### ***Materiales:***

- Hoja de presentación del proyecto
- Libro de texto de Español

### ***Llevándolo a la práctica:***

#### *Actividad 1. Presentación del proyecto*

Tiempo: 20 min aprox.

Modalidad: Plenaria

La presentación del proyecto es esencial para que nuestros alumnos tengan claro lo que se espera de ellos a lo largo de las sesiones, es decir, hay que establecer los tiempos, formas y productos a los cuales se deberán ajustar. Para ello, se le invita a que exponga a sus alumnos la hoja de presentación del proyecto, ya sea repartiendo una copia a cada uno o proyectando la imagen en el pizarrón. Lea con ellos cada uno de los puntos aclarando las dudas que puedan surgir.

#### *Actividad 2. Contextualización del proyecto*

Tiempo: 15 min aprox.

Modalidad: Plenaria

Es importante que todos los proyectos que se vayan a implementar tengan un marco de referencia claro, es decir, que sus alumnos comprendan la importancia y función que cumplen en la vida social. Por ejemplo, los reportajes son trabajos periodísticos que tienen como propósito el informar a las personas de forma detallada sobre algún acontecimiento o tema en particular. Para reflexionar con sus alumnos en torno a este tema se recomienda que se discutan las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué es un reportaje?
- ✓ ¿Haz leído o visto alguna vez un reportaje?

- ✓ ¿Qué función tienen los reportajes?
- ✓ ¿De dónde se obtienen los datos para elaborar un reportaje?
- ✓ ¿Cómo se registra la información que se emplea en un reportaje?

Con el propósito de hacer una recapitulación de lo expresado por sus alumnos, anote en el pizarrón las ideas más relevantes e integre para sus alumnos lo dicho. Para finalizar, ponga un especial énfasis en que el reportaje es una práctica social en la que se comparte información con una comunidad, y como tal, el proyecto que se va a publicar será distribuido en los puestos de periódicos y diferentes establecimientos de la Unidad Habitacional “La Victoria”.

### *Actividad 3. Conociendo reportajes*

Tiempo: 30 min aprox.

Modalidad: Plenaria/Equipos

Pero, ¿qué necesitamos saber y/o hacer para poder elaborar un reportaje? Para poder realizar el proyecto tenemos que saber de qué elementos está constituido y cómo se organiza un reportaje. Para descubrir cuáles son algunos de los elementos que contiene un reportaje, lea con su grupo el reportaje de la página 44 del libro de texto y al final de la lectura haga algunas preguntas sobre los elementos que pudieron reconocer sus alumnos:

- ✓ ¿De qué lugar se habla en el reportaje?
- ✓ ¿De qué trató el reportaje?
- ✓ ¿Qué se dijo del lugar?
- ✓ ¿Cuáles son sus festividades?
- ✓ ¿Cuál fue el propósito del reportaje? (Dar a conocer un lugar turístico y así invitar a la gente a visitarlo)
- ✓ ¿De qué elementos se compone el reportaje? (Título, subtítulos, imágenes o fotografías, paginación y referencias o fuentes de información)

Una vez discutido el texto, responda la primera columna del cuadro que está en la página 46 del libro de texto de Español (SEP, 2016).

Finalmente, solicite a los alumnos que busquen tres reportajes para que completen el cuadro y que lleven a la próxima clase un reportaje de los que hayan encontrado.

## SESIÓN 2. ¿DE QUÉ VOY A ESCRIBIR?

---

### **Objetivos:**

- Los alumnos interpretarán varios reportajes de acuerdo al medio en donde se publica.
- Los alumnos identificarán la función e importancia que tienen los reportajes.

### **Materiales:**

- Decálogo del trabajo en equipo
- Ejemplos de reportajes
- Hoja de propuestas de temas
- Libro de texto de Español

### **Llevándolo a la práctica:**

#### *Actividad 1. Recapitulación de la sesión previa*

Tiempo: 15 min aprox.

Modalidad: Plenaria

Para comenzar con la segunda sesión, se recomienda que se haga una breve recapitulación de las ideas centrales que se vieron en la sesión anterior: el propósito del proyecto, la función e importancia de los reportajes en la sociedad y las partes que componen un reportaje (encabezado, imágenes, gráficas, subtítulos o subtemas, etc.) Para ello discuta las siguientes preguntas:

- ✚ ¿Cuál es el producto que vamos a generar en este proyecto?
- ✚ ¿Por qué son importantes los reportajes?
- ✚ ¿Para qué sirven los reportajes?
- ✚ ¿Cuáles fueron las partes que descubrimos de los reportajes?
- ✚ ¿Qué otros elementos encontraron en los reportajes que buscaron de tarea?
- ✚ ¿De qué trataron los reportajes que encontraron?

Haga una revisión del recuadro que se les había quedado de tarea a los alumnos, comparando las similitudes o diferencias de los textos revisados.

*Actividad 2. ¿Por qué es importante escribir un reportaje y cual es su función?*

Tiempo: 35 min aprox.

Modalidad: Plenaria/Equipos

Una de los aspectos más relevantes de los reportajes y de cualquier texto es que la función e importancia que tienen los reportajes está directamente relacionado con el contexto en donde se escribe y el público al cual se dirige. Por ejemplo, en el reportaje de Tepetzotlán (pág. 44) cumple la función de dar a conocer un lugar de atractivo turístico, el cual se publicó en una página de internet dedicada al turismo y que seguramente consultan personas que buscan diferentes destinos a los cuales visitar.

Para reflexionar con los alumnos sobre esta cuestión se sugiere que revise con el grupo diferentes reportajes que hayan llevado a clase. En cada uno de ellos ponga especial atención en dónde se publicaron y para qué tipo de audiencia iba dirigido el texto. Se puede guiar haciendo las siguientes preguntas:

- ✚ ¿En dónde fue publicado el reportaje?
- ✚ ¿A qué público creen que vaya dirigido el texto?
- ✚ ¿Por qué le es relevante el texto a la audiencia?
- ✚ ¿Qué propósito tiene el texto?

A continuación exponga los elementos generales para la redacción del reportaje, es decir, determine la audiencia a la que se van a dirigir los alumnos. Este proyecto se sugiere que se piense como una redacción que será distribuida en las inmediaciones de la escuela, ya sea en puestos de periódico, tiendas o locales comerciales, etc. Por lo cual, la posible audiencia sean habitantes de la Unidad Habitacional La Victoria.

En este sentido se tendrían que discutir con los alumnos diferentes temas que puedan ser interesantes para esta población. Para ello, se sugiere que al grupo los organice en equipos de trabajo (estos equipos deben de estar previamente pensados por el docente).

Para la conformación de los equipos de trabajo puede considerar varios aspectos pero se hace la recomendación que se clasifiquen en tres rubros a los alumnos:

- a) Alumnos que cuentan con mayores habilidades para poder resolver diferentes problemas y poseen la capacidad de poder ayudar a otro (liderazgo, empatía y reciprocidad).
- b) Alumnos que presentan alguna dificultad para enfrentarse a una actividad o tarea.
- c) El resto de los alumnos en clase.

Entonces, para conformar un equipo de trabajo seleccione a un alumno de cada grupo (se recomienda que los equipos de este proyecto sean de 3 miembros). Para esta integración, además de tomar en cuenta la clasificación previa considere la afinidad e intereses de sus alumnos para que coincidan o al menos no estén contrapuestos entre ellos.

Cómo un paréntesis en la actividad reparta el decálogo del trabajo en equipo, en el cual se exponen las reglas que deberán cumplir durante el trabajo en equipo.

En seguida, reparta a cada equipo una hoja para que apunten tres temas o acontecimientos que les puedan parecer interesantes a los habitantes de la U. H. La Victoria justificando la razón del porqué hacen esas propuestas.

Para que los alumnos tengan ideas de que podría ser importante se sugiere que en la hoja vengán escritas algunas preguntas como:

- ✚ ¿Cuáles son las ventajas de vivir ahí?
- ✚ ¿Qué zonas turísticas tiene?
- ✚ ¿Cuáles son sus fiestas tradicionales?
- ✚ ¿Qué fenómenos naturales afectan el lugar donde viven?
- ✚ ¿Cuáles son los problemas a los que se enfrentan las personas que viven ahí?
- ✚ ¿Qué hacen las personas que viven ahí para entretenerse?
- ✚ ¿Qué evento importante ocurrió ahí últimamente o está por ocurrir?

Durante la ejecución de este ejercicio el maestro tiene una importante labor en tanto supervisa que todos los integrantes expongan sus propuestas y que se respeten las reglas del trabajo en equipo. También ofrece alternativas de temas, ayuda a los equipos en el cuestionamiento de las propuestas y propicia la argumentación entre ellos.

### *Actividad 3. Exposición de temas*

Tiempo: 10 min aprox.  
Modalidad: Equipos/Plenaria

Una vez concluido el tiempo para realizar la actividad previa se pide a los alumnos que expongan brevemente algunos de los temas que hayan propuesto para la redacción del reportaje. Al final en plenaria, haga una breve reflexión sobre lo aprendido en la sesión.

## **SESIÓN 3. ESTRUCTURA DE UN REPORTAJE**

---

### ***Objetivos:***

- Los alumnos reconocerán la estructura textual del reportaje
- Los alumnos identificarán las ideas principales de un texto.

### ***Materiales:***

- Un reportaje

### ***Llevándolo a la práctica:***

#### *Actividad 1. Estructura de un reportaje*

Tiempo: 20 min aprox.  
Modalidad: Plenaria

Para esta sesión, recuerde a sus alumnos que ya tuvieron la oportunidad de revisar algunos reportajes. Ellos reconocen que los reportajes cumplen una función en la sociedad dependiendo del contexto en dónde se redacten, ya han empezado a pensar en posibles temas de interés para elaborar el propio y saben que para pasar al proceso de escritura de nuestros propios reportajes es necesario conocer cómo se organiza uno. Para ello, tenemos que descubrir la estructura textual y las ideas que se presentan en un reportaje.

Por lo cual, inicie la clase repartiendo a cada uno de los equipos una copia de algún reportaje para que se lea, poniendo atención en la estructura y organización del texto. En general, los reportajes se estructuran en cuatro partes:

1. *Titular.* El título informa acerca de contenido del reportaje. Al igual que las noticias puede ir acompañado de un antetítulo y de un subtítulo.
2. *Entrada.* El objetivo principal de la entrada es captar la atención del receptor. Por ello, es importante que empiecen con contenidos interesantes y atractivos.
3. *Cuerpo del reportaje.* Los párrafos siguientes desarrollan el tema y deben estar conectados entre sí y escritos con coherencia. Es habitual que estén organizados en epígrafes.
4. *Cierre.* Las oraciones finales deben dejar una buena sensación de la lectura. Pueden incluir conclusiones o acabar con comentarios que inviten a la reflexión.

Es importante que el reportaje que haya seleccionado para esta actividad cumpla con todos los elementos, ya que servirá de modelo para las redacciones de sus alumnos. Para identificar estos elementos se aconseja que se haga una lectura reflexiva, es decir, vamos leyendo con nuestros alumnos pero nos vamos deteniendo en cada uno de los elementos para que nos cuestionemos sobre la función que cumplen en el texto, subrayándolos con un color diferente.

Leemos primero en el título y hacemos preguntas tales como:

- ✚ ¿Con ese título ustedes de qué creen que trate el reportaje?
- ✚ Si ustedes me tuvieran que decir cómo debe ser escrito un título ¿qué me dirían?

Enseguida, se lee el primer párrafo y hacemos preguntas sobre su contenido:

- ✚ Al acabar de leer este primer párrafo ¿quisieran continuar leyendo el reportaje? ¿Por qué?
- ✚ ¿Cuál es la importancia del primer párrafo?
- ✚ ¿Qué creen que es lo que hace sobresalir al primer párrafo?
- ✚ ¿Ustedes qué pondrían en un primer párrafo? ¿Por qué?

Para la sección del cuerpo:

- ✚ ¿Cómo se organiza el resto del texto?

Finalmente, para el párrafo final:

- ✚ ¿Qué nos deja el haber leído el reportaje?
- ✚ ¿Cómo debemos de terminar un texto?

Al finalizar esta primera lectura pida a sus alumnos que definan con sus propias palabras los cuatro elementos de la estructura textual: título, entrada, cuerpo y cierre.

*Actividad 2. Ideas principales*

Tiempo: 20 min aprox.

Modalidad: Plenaria/individual

En una segunda lectura del reportaje identifique junto con sus alumnos las ideas principales que se exponen en el texto. En una hoja blanca o en el cuaderno, que sus alumnos apunten las siguientes preguntas:

1) *¿De quién se habla?*

De la enfermedad de Chikungunya

2) *¿Qué se dice sobre eso en cada uno de los párrafos?*

Vaya leyendo con sus alumnos párrafo por párrafo y pídale que vayan escribiendo una frase que describa que se dijo. A continuación se escribieron algunas posibilidades.

- Significado y origen de la enfermedad
- Síntomas de la enfermedad
- Tiempo de afectación de la enfermedad
- Niveles de mortalidad de la enfermedad
- Facetas positivas de la enfermedad
- Países contagiados
- Creencia de la transmisión de la enfermedad
- Medidas para combatir la enfermedad

*Actividad 3. Reflexión de las lecturas previas*

Tiempo: 15 min aprox.

Modalidad: Plenaria

Ahora sus alumnos ya tienen un mapa general del reportaje, en la primera lectura descubrieron la estructura que deben de seguir y en la segunda las ideas que contiene el texto. Ahora tenemos que establecer una relación entre las dos lecturas.

Haga notar a sus alumnos que el primer elemento de la estructura (título) tiene que estar relacionada con la pregunta ¿de quién se habla?, mientras que el primer párrafo (entrada) generalmente tiene que ver con datos generales o descriptivos del objeto al cual estamos haciendo referencia (origen y significado de la enfermedad) y tiene la finalidad de jalar la atención del lector. A su vez, los siguientes párrafos o ideas van complementando la información (cuerpo del texto) y finalmente en el último párrafo del texto se utiliza ya sea para dar una conclusión sobre el tema u ofrecer una posible solución al problema (en este caso se dicen las medidas que hay que tomar para contrarrestar la epidemia).

Es importante hacer ver a sus alumnos cómo se van ligando las ideas de acuerdo a un orden lógico y jerárquico ya que esto lo deben de tomar en cuenta para redactar su reportaje.

## SESIÓN 4. GENERANDO IDEAS

---

### ***Objetivos:***

- Los alumnos generaran preguntas que le servirán para seleccionar información.
- Los alumnos obtendrán información de diversas fuentes de información. .

### ***Materiales:***

- Libro de texto de Español

### ***Llevándolo a la práctica:***

#### *Actividad 1. Selección del tema*

Tiempo: 15 min aprox.

Modalidad: Equipos

Mediante la participación de sus alumnos pídale que recuerden lo que revisaron en la sesión previa: la estructura del reportaje, y por qué hicieron esas lecturas del texto: para saber cómo se organiza un reportaje y poder tomarlo como ejemplo para hacer el propio.

Inicie el trabajo de esta sesión conformando los equipos de trabajo y solicitándoles que recuerde cada uno de ellos los temas que habían propuesto para la redacción del texto, para que posteriormente elijan uno de ellos.

*Actividad 2. Poniendo las ideas principales sobre la mesa*

Tiempo: 30 min aprox.

Modalidad: Equipos

Una vez selecciona uno de los tres temas, pida a los alumnos que elaboren preguntas que quieran responder sobre el tema que eligieron. Ya que a través de ellas podemos en principio identificar con mayor claridad de que vamos a hablar y en segundo término qué es lo que queremos decir sobre ese tema.

Por ello, en una hoja blanca solicite a sus alumnos que respondan estas dos preguntas:

- 1) ¿De quién o de qué van a escribir?
- 2) ¿Qué quiero que los otros conozcan de ese tema?

Para desglosar un poco más esta segunda pregunta se sugiere que los niños tomen como referencia las preguntas básicas (qué, cómo, cuándo, dónde, quién, por qué y para qué). Además de preguntas un poco más particulares sobre su tema. Pídales que reúnan un acervo de entre 5 y 10 preguntas.

- ✓ ¿Qué es ...?
- ✓ ¿Cómo surge ...?
- ✓ ¿En dónde se produjo..?
- ✓ ¿Cuándo pasó...?
- ✓ ¿Por qué se dio...?
- ✓ ¿Cuáles son las consecuencias de...?
- ✓ ¿Quiénes están involucrados o se ven afectados por...?
- ✓ ¿Cómo podemos prevenir...?
- ✓ ¿Cuál es el propósito de...?
- ✓ ¿Cuál fue el desenlace de...?
- ✓ ¿Cuál es el problema de...?

Una vez determinadas las preguntas solicite a sus alumnos que se organicen en equipo para que se distribuyan las preguntas a responder y piensen en diferentes fuentes de información que pudieran consultar para extraer información, ya sean libros, enciclopedias, en la biblioteca escolar, internet, o de algún familiar o conocido.

Las preguntas que generaron sus alumnos les servirán de guías para buscar información más concreta sobre un hecho o tema. Evitando que se pierdan en un *mar de información*. Para rescatar la información que necesitarán para escribir el texto deberán elaborar fichas de trabajo.

Es recomendable que establezca el formato de fichas de trabajo entre los elementos de éstas destacan: (nombre de la fuente, pregunta que van a responder, información resumida, fecha de elaboración y nombre de quien la elaboró). A continuación se muestra un ejemplo:

Fuente: Libro – Los volcanes un prodigio de la naturaleza
Pregunta que van a responder: ¿por qué hacen erupción los volcanes?
Información resumida: Para decirlo de una forma bien clara y simple, las erupciones volcánicas ocurren cuando el magma, algo así como roca líquida hirviendo a nivel subterráneo, encuentra un punto débil o una salida por la cual atravesar la corteza de la Tierra y así salir despedida a la superficie.
Fecha de elaboración: 6 de octubre 2016
Elaboró: José Hernández Quintero

Además de las preguntas que se establezcan si los alumnos encuentran información que creen puede serles útil, también deberán generar una ficha con esa información.

### *Actividad 3. Socialización de las preguntas*

Tiempo: 10 min aprox.

Modalidad: Plenaria

Para finalizar con esta sesión compartan con todo el grupo los temas que eligieron cada uno de los equipos y las preguntas que redactaron. Se recomienda brindar retroalimentación sobre la formulación de las preguntas y tamizar de forma breve cuál es la relación entre ellas. De tarea cada miembro del equipo se llevará algunas de las preguntas echas para que investigue su respuesta. Se sugiere que les proporcionen dos o tres días para realizar esta tarea; sin embargo, cada sesión revise el avance de ésta.

## SESIÓN 5. LA ENTREVISTA

---

### ***Objetivos:***

- Los alumnos reconocerán a la entrevista como medio para obtener información.
- Los alumnos estructurarán una entrevista.

### ***Materiales:***

- Libro de texto de Español

### ***Llevándolo a la práctica:***

#### *Actividad 1. Verificación de avances en la investigación*

Tiempo: 15 min aprox.

Modalidad: Equipos

Para iniciar la sesión se recomienda que el docente pregunte a los alumnos sobre las fichas de trabajo que debieron generar, si tuvieron problemas para obtener los datos que se requerían o si no encontraron cierta información pero la pudieron complementar con otra que en un principio no tenían prevista.

Posteriormente, se hace la observación de que cuando se escribe un reportaje además de tener una investigación documental, ésta suele estar acompañada de información proveniente de entrevistas. Dichas entrevistas se les hacen a personas que sepan sobre el tema.

#### *Actividad 2. La entrevista como medio de información*

Tiempo: 30 min aprox.

Modalidad: Equipos

Para hacer una entrevista lo primero que se debe saber es a quien se va a entrevistar, por lo cual los equipos deberán ponerse de acuerdo para establecer los candidatos a los cuales se les hará la entrevista. Puede ser un familiar, vecino o conocido.

Una vez establecidos los prospectos, se debe elaborar un guion de entrevista haciendo una serie de preguntas que estén relacionadas con el tema en cuestión. Recuerde a sus alumnos que como parte de la entrevista deben de solicitar los datos generales del entrevistado: nombre, edad, ocupación, etc.

Algunas preguntas que pueden generar pueden ser:

- ✓ ¿Alguna vez has visto...?
- ✓ ¿Qué sabes sobre...?
- ✓ ¿Cuál es su relación con...?
- ✓ ¿Qué opina de...?
- ✓ Desde su experiencia ¿cuál es la mejor manera de solucionar...?

Algunas de las preguntas incluso pueden ir encaminadas a responder las preguntas que se elaboraron durante la sesión previa. Si es que no se encontró información para responder una pregunta, el acercarse a un experto es un buen momento para llenar esos huecos en la información.

Enumeren las preguntas que salgan del ejercicio y pida que las ordenen de una forma que sea lógica y coherente.

Una vez ordenadas las preguntas, los miembros del equipo harán una práctica de la entrevista. Uno de ellos fungirá como entrevistado, otro como entrevistador y el tercero como el secretario, es importante que el secretario tenga la capacidad de resumir la información que dice el entrevistado en frases cortas, sin la necesidad de que éste apunte todo de forma literal. A la hora de hacer la entrevista se recomienda que se haga una grabación de audio o vídeo para que puedan recuperar la información que se le pueda escapar al secretario.

### *Actividad 3. Practicando la entrevista*

Tiempo: 10 min aprox.

Modalidad: Equipos

Por último, seleccione a los equipos que haya observado que mostraron mayor pericia para realizar la entrevista y pídale que hagan una demostración a grupo de cómo ejecutar correctamente una entrevista. Esto servirá de modelo a los equipos que no pudieron desarrollar de manera eficaz su práctica. De tarea se le solicitará a cada equipo que realice las entrevistas correspondientes. En el caso de que no pudieran entrevistar a una persona se propone como alternativa que los alumnos busquen en internet u otro medio de información una entrevista hecha por otra persona pero relacionada con el tema.

## SESIÓN 6. RECOPILANDO INFORMACIÓN

---

### ***Objetivos:***

- Los alumnos realizarán el informe de una entrevista.
- Los alumnos seleccionarán información de diferentes fuentes de información.

### ***Materiales:***

- Fichas de trabajo
- Libro de texto de Español

### ***Llevándolo a la práctica:***

#### *Actividad 1. Verificación de avances en la investigación*

Tiempo: 10 min aprox.

Modalidad: Plenaria

Para iniciar la sesión se recomienda que el docente pregunte a los alumnos sobre las fichas de trabajo que debieron generar y sobre la entrevista que se les dejó de tarea, ya que estos dos insumos serán necesarios para empezar la redacción del reportaje. Pídales que expongan brevemente la experiencias que tuvieron durante la ejecución de estas tareas.

#### *Actividad 2. Elaborando el informe de la entrevista*

Tiempo: 20 min aprox.

Modalidad: Equipos

En este segundo momento se pide a los alumnos que revisen la página 54 del libro de texto para que ver las dos posibles formas de redactar un informe de entrevista, y que seleccionen el que más les convenza para hacer el suyo con la grabación y notas que hicieron de la entrevista. Es conveniente que escriban el reportaje como una ficha más de trabajo.

Durante esta actividad monitoree a los equipos y de ser necesario provéales ayuda para la redacción del informe cuidando las formas verbales de la redacción, así como elementos ortográficos y gramaticales. Recuerde que en todos los trabajos de equipo es importante que sigamos recalcando el cumplimiento del decálogo.

### *Actividad 3. Organizando la información*

Tiempo: 20 min aprox.

Modalidad: Equipos/Plenaria

Finalmente con los informes de la entrevista hechos y con las fichas de trabajo terminadas se solicita a los equipos que traten de ordenar la información que obtuvieron. Primero la información que puede servir como ‘gancho’ para que el público se interese por el reportaje y que a la vez resulta ser una de las ideas principales; a continuación la información que es complementaria a la idea principal, y finalmente, la información que se puede ocupar para redactar una conclusión o escribir un comentario final. Es recomendable que le pongan un número en la parte superior de su ficha que indique la secuencia de éstas en su reportaje. Es importante mencionar que no tienen que utilizar todas las fichas si no lo creen necesario.

Durante este ejercicio es de utilidad que las fichas puedan ser como piezas de un rompecabezas, el cual puede irse modificando de acuerdo a las necesidades de los escritores. No deje de dar el seguimiento puntual a los diferentes equipos, lo cual es importante en todo momento de la clase y en todas las actividades grupales para que cada equipo pueda establecer un ritmo de trabajo y se concentre en las actividades que se les solicita.

Finalmente, solicite que uno de los equipos exponga a sus compañeros la forma como organizaron las piezas de su ‘rompecabezas’ (texto) y las razones del porqué acomodaron de esa forma las ideas. Cuestione sus argumentos cuando sea necesario o vea que la organización de las ideas tenga alguna incongruencia. Esto ayudará como ejercicio para establecer relaciones entre las ideas.

## **SESIÓN 7. ¡POR FIN, A ESCRIBIR!**

---

### ***Objetivos:***

- Los alumnos utilizarán diferentes fuentes de información para redactar un reportaje.

### ***Materiales:***

- Fichas de trabajo

### ***Llevándolo a la práctica:***

#### *Actividad 1. Recapitulación de la sesión anterior*

Tiempo: 10 min aprox.

Modalidad: Plenaria

El proyecto empieza a entrar en su fase madura, en la que los alumnos tendrán que desarrollar habilidades para redactar textos, lo cual es complicado y a veces suele ser más cuando se trabaja en equipo por la falta de acuerdos entre ellos.

Recuerde a los alumnos que en la sesión anterior los equipos organizaron un esquema para redactar su reportaje con la ayuda de las fichas de trabajo. Esto nos permite tener un panorama general de cómo estarán escrito los textos.

#### *Actividad 2. Escritura del borrador*

Tiempo: 50 min aprox.

Modalidad: Equipos

Es importante que a la hora de escribir los alumnos se desprendan del texto que está escrito en las fichas de trabajo, es decir, que no caigan en la práctica de querer copiarlas literalmente. Deben rescatar la idea principal de cada una de las fichas para que reformulen o parafraseen las ideas.

Para facilitar la edición y escritura de los reportajes se recomienda el uso de un procesador de textos (disponibles en las tabletas y en el caso de que se tengan disponibles).

Durante estas sesiones el trabajo de seguimiento a los equipos se intensifica por lo que es recomendable que establezca una ruta en el salón de clases para que pueda atender al mayor número de equipos posible.

También establezca tiempos de ejecución que homogenice el trabajo de los equipos, por ejemplo:

- ✓ De 10 minutos para escribir el primer párrafo (estableciendo el primer objetivo de enganchar al lector).

- ✓ Los siguientes 25 minutos para desarrollar el cuerpo del texto (el segundo objetivo es construir o establecer relaciones entre las ideas que se aborden, apoyándose de subtítulos).
- ✓ Los siguientes 10 minutos para la redacción del cierre (definiendo el propósito de dar una conclusión, enseñanza, comentario u opinión sobre el tema que se abordó).
- ✓ Los últimos 5 minutos para que los niños puedan escribir un título a su reportaje (que sea corto y llamativo).

Estos tiempos los debe de ir ajustando el docente de acuerdo al progreso que vaya observando en sus estudiantes.

Un rasgo importante al que debe tomar especial atención el docente es que las revisiones que haga no vayan solamente dirigidas a aspectos ortográficos sino que las observaciones deben de ir sobretodo en torno al cumplimiento de la estructura textual del reportaje.

Con estos lineamientos se espera que tengan un mayor control sobre la implementación de la tarea de escritura. Es probable que el tiempo de un sesión no sea suficiente para que los equipos logren concluir con la escritura del reportaje por lo que se continuará la actividad en la próxima clase.

## **SESIÓN 8. REVISIÓN DEL BORRADOR**

---

### ***Objetivos:***

- Los alumnos utilizarán diferentes fuentes de información para redactar un reportaje.
- Los alumnos evaluarán los escritos hechos por sus pares.

### ***Materiales:***

- Fichas de trabajo

### ***Llevándolo a la práctica:***

*Actividad 1. Terminar de redactar el borrador*

Tiempo: 30 min aprox.

Modalidad: Equipos

Si en la sesión previa no se terminaron de redactar los primeros borradores destine la primera parte de la clase para concluir con esta actividad. Retomando las ideas y principios establecidos en la sesión previa.

*Actividad 2. Co-evaluación por parte de pares*

Tiempo: 20 min aprox.

Modalidad: Equipos

Conforme los equipos vayan terminando las actividades, asigne pares para que puedan co-evaluar los reportajes de sus compañeros. A cada uno de los equipos entrégueles una rúbrica con los aspectos más relevantes que deben contener sus escritos: temas y subtemas que contengan un subtítulo; que se respete en todo momento el tiempo verbal y el tipo de discurso (discurso directo); esté organizado en introducción, desarrollo y cierre; cuide aspectos gramaticales como puntos, comas y mayúsculas; y que tenga al final del escrito la lista de referencias.

Una vez hecha esta evaluación por parte de los pares, se regresará el reportaje con su respectiva rúbrica de evaluación para que los equipos consideren las observaciones que les hayan hecho sus compañeros y modifiquen los textos en lo que sea necesario.

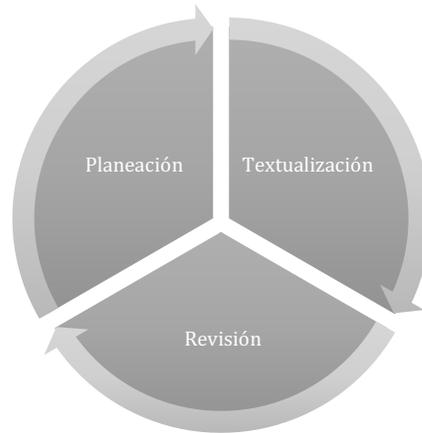
*Actividad 3. Reflexión sobre el proceso de escritura*

Tiempo: 10 min aprox.

Modalidad: Plenaria

Una vez hecho el ejercicio de co-evaluación, haga una reflexión con sus alumnos con respecto a que el proceso de escritura es recursivo, es decir, que después de planear y escribir, llega el momento de la revisión en la cual se valora y se puede regresar al proceso de planeación o de escritura nuevamente. Este proceso se puede repetir de manera infinita, ya que un texto siempre es mejorable y nunca queda a la primera.

El siguiente diagrama lo ilustra:



Por último, solicite a sus alumnos que para la siguiente clase traigan imágenes que sirvan para ilustrar sus reportajes.

## SESIÓN 9. REESCRITURA E ILUSTRACIÓN

---

### ***Objetivos:***

- Los alumnos utilizarán diferentes fuentes de información para redactar un reportaje.
- Los alumnos emplearán notas que sirvan de guía para la escritura de textos propios, refiriendo los datos de las fuentes consultadas.

### ***Materiales:***

- Fichas de trabajo
- Imágenes o ilustraciones

### ***Llevándolo a la práctica:***

*Actividad 1. Reescritura del texto e ilustración.*

Tiempo: 50 min aprox.

Modalidad: Equipos

Considerando las últimas observaciones hechas por los equipos, se procede a reescribir el reportaje en las secciones que haga falta, además de personalizar el texto con imágenes, así como la tipografía que se desea utilizar para la publicación del texto. Recuerde a sus alumnos que la

apariciencia de su reportaje debe ser muy parecida a la de un publicación comercial y no tanto a un trabajo escolar, ya que éstos serán leídos por la comunidad.

Dedique el resto de la sesión en ajustar los detalles para la publicación de los reportajes y para que los equipos que estén retrasados en la edición de sus reportajes puedan terminar a tiempo.

## **SESIÓN 10. ¡EXTRA, EXTRA!**

---

### ***Objetivos:***

- Los alumnos desarrollarán de forma integral una revista.

### ***Materiales:***

- Hojas blancas
- Colores
- Pinturas
- Revistas/recortes
- Tijeras
- Pegamento
- Libro de texto de Español

### ***Llevándolo a la práctica:***

*Actividad 1. Definir las secciones de la publicación*

Tiempo: 20 min aprox.

Modalidad: Plenaria/Equipos

Para que el proyecto se pueda publicar es importante, que sirva de síntesis, punto de referencia y de estudio para los lectores y los mismos alumnos, para ello es necesario que una vez que los alumnos conozcan los reportajes del grupo y dividir el tema central en secciones.

Seleccione algunas secciones que tendrá la publicación y escribálas en el pizarrón, de modo que cada equipo identifique la sección a la que pertenece el reportaje que elaboró y en conjunto puedan estructurar el orden que tendrá la revista. Esto con el propósito de elaborar un índice con las secciones correspondientes.

### *Actividad 2. Planificar la publicación.*

Tiempo: 30 min aprox.

Modalidad: Plenaria/Equipos

La labor de planificación de una revista debe ser obra de todo el grupo, una vez que se han elegido los temas y contenidos. La tarea más importante de los profesores en esta fase es animar al grupo, motivando la iniciativa personal y que cada cual pueda aportar ideas y sugerencias, convirtiéndolo en un reto creativo.

#### *Decidir el nombre de la publicación*

Cada equipo propondrá un nombre para la revista, una vez teniendo todas las opciones se llevará a cabo una votación para elegir el que cuente con mayor número de votos.

#### *Diseño de portada*

De manera simultánea a la elección del nombre de la publicación, los equipos deberán trabajar en el diseño de la portada que llevará la revista. Para ello se proporcionarán diversos materiales, tales como: recortes, pegamento, colores, etc. En la portada se pueden insertar otros datos: fecha, número del ejemplar, quién lo edita, algún dibujo que sirva de logotipo. Al finalizar se realizará una votación para seleccionar la opción que satisfaga a la mayoría.

### *Actividad 3. Montaje de la publicación*

Tiempo: 15 min aprox.

Modalidad: Equipos

Una vez seleccionada la portada y el nombre, se reunirán los reportajes con base a las secciones e índice previamente definido por el grupo y después se iniciará la propia confección de la revista. Una vez que se haya montado la revista, se hará la revisión final con el propósito de escuchar los comentarios del grupo, y a continuación, se llevará el trabajo de fotocopiar o imprimir para su distribución en diversos locales comerciales.

Al finalizar las actividades, responda la autoevaluación que está en la página 57 del libro de texto de Español.

## Capítulo 4. Documentando la implementación de TA

Una vez diseñado el programa de intervención educativa *Transformando Aulas*, fue implementado y documentado durante un ciclo escolar en una escuela de educación primaria con el propósito de identificar el grado de influencia que ha tenido el programa sobre la práctica profesional de los docentes. Los datos que nos ayudaron en este aspecto fueron los referentes al desempeño profesional de los docentes participantes, por lo que fue necesario documentar la trayectoria de desempeño a lo largo del ciclo escolar, para primero, saber en qué punto del continuo MEL-PIC se encontraban al inicio del año, y después, ir trazando su evolución y determinar en qué medida sus prácticas se acercaron más al modelo PIC.

Estos elementos nos permitieron reconocer algunos problemas en el diseño original del programa de intervención y emitir recomendaciones para una posible segunda versión.

### ***4.1 Tipo de estudio***

Con el propósito de describir y analizar los procesos de cambio y los factores que pueden favorecer u obstaculizar las modificaciones de la práctica educativa, a partir de la participación en el programa *Transformando Aulas*, se realizó el estudio de detallado del caso de una de las maestras participantes.

Entendiendo como estudio de caso como una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares (Eisenhardt, 1989), la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos de recogida de datos cualitativos y/o cuantitativos con el fin de describir, verificar o generar teorías. En este sentido, Chetty (1996) indica que el método de estudio de caso es un metodología rigurosa que:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.

- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.

## ***4.2 Participantes***

Para realizar la selección de los participantes se requería cubrir un perfil específico que cumpliera con algunas de las necesidades del estudio entre las que se encuentran: a) que fueran maestros en activo en educación primaria, en particular que se encontraran en los años de tercero a sexto grado ya que la forma de trabajo en estos niveles educativos es predominantemente por proyectos; b) que los docentes estuvieran dispuestos de manera voluntaria y comprometida en la participación de todas las actividades que involucra el programa *Transformando Aulas*, como los son ceder dos horas semanales extra clase para discutir sobre temas de educación y permitir una visita semanal durante la impartición de su clase de español; y c) que la escuela primaria y padres de familia estuvieran dispuestos a permitir una videograbación mensual de una clase.

Con base en estos criterios, se contó con la participación de tres maestros de primaria que tenían a su cargo el sexto grado durante la ejecución de *Transformando Aulas*. Se retoma de forma particular para el presente estudio, el trabajo realizado con la maestra encargada del grupo 6° C.

A todos los maestros y alumnos así como el director de la escuela, se les entregó un formato de consentimiento informado, en donde se detalló que las videograbaciones, observaciones, notas de campo y demás fuentes de información recabadas durante las visitas a la escuela serían utilizadas exclusivamente con fines de investigación.

## ***4.3 Escenario***

El lugar de la investigación se realizó en la escuela primaria “Guadalupe Victoria” ubicada en el estado de Puebla dentro de la Unidad Habitacional *La Victoria*. Según lo reportado por el último censo realizado por el INEGI (2014) dicha escuela se encuentra en una zona socioeconómica media-baja. La planta docente de la escuela está conformada por 18 maestros de aula, 4 maestros de asignaturas particulares (1 educación física, 1 inglés, 1 computación y 1 danza). La escuela cuenta con un total de 20 salones, una biblioteca, sala de cómputo, sala de juntas y la dirección. Los salones en donde los maestros participantes impartían sus clases

contaba con acceso a internet. El número de estudiantes por grupo en promedio de la escuela era de 40 alumnos, sin embargo, los grupos de sexto año oscilaban entre los 27 y 30 alumnos. La generación de sexto año con la que se trabajó durante la intervención eran beneficiarios de un programa gubernamental de tabletas electrónicas por lo que en su mayoría de alumnos contaban con un dispositivo móvil. El mobiliario mínimo con el que contaron cada uno de los maestros a lo largo del ciclo escolar fue un escritorio, una gaveta, pizarrón, proyector y una tableta electrónica, mientras que los alumnos contaron con mesas de trabajo para dos personas o bien bancas individuales.

#### ***4.4 Instrumentos y materiales***

##### *Videograbaciones*

Se hicieron videograbaciones mensuales de los maestros correspondientes a las clases de Español que impartieron los maestros durante su participación en *Transformando Aulas*. Durante el año escolar se grabaron un total de 10 sesiones por maestro, cada una de las sesiones duró aproximadamente una hora en promedio. Las primeras sesiones de grabación corresponden a un periodo en el que todavía no se hacía la intervención con los docentes, mientras que las sesiones intermedias son las que corresponden al periodo de intervención, y finalmente, las últimas sesiones coinciden con un momento posterior a la intervención en la cual se realizó un seguimiento a los docentes.

##### *Guía de observación de la práctica docente*

Se diseñó una guía de observación en el uso de diferentes estrategias didácticas en el aula: 1) organización del salón de clases y clima de confianza; 2) trabajo por proyectos; 3) trabajo colaborativo; 4) procesos de andamiaje; 5) estilos dialógicos de comunicación; y 6) procesos de lectura y escritura. Esta guía tiene dos propósitos principales, una es que ayuden a los maestros como guías para autorregular su desempeño profesional, y la segunda, es analizar la ejecución de la práctica docente durante la impartición de clases. En el anexo 1, se muestra la propuesta de guía de observación.

##### *CAM-UNAM SEDA*

Para realizar un análisis más detallado del proceso educativo se empleó la herramienta CAM-UNAM SEDA (Hennessy, et al., 2016), el cual está compuesto por 33 categorías, las cuales buscan capturar la esencia de las interacciones dialógicas, a partir de lo que hacen y dicen

los participantes durante los procesos de comunicación en el aula. Las categorías están agrupadas en 8 *clusters*, los cuales son: 1) Invitar a elaborar o razonar; 2) Hacer explícito el razonamiento; 3) Construcción de ideas; 4) Expresión de ideas; 5) Posicionamiento o coordinación de ideas; 6) Conectar ideas; 7) Guiar la dirección del diálogo o actividad; y 8) Reflexionar sobre el diálogo o la actividad. Una versión acotada de este instrumento se muestra en el anexo 2.

#### *Notas de campo*

Las notas de campo se realizaron primordialmente durante las sesiones intermedias entre las videograbaciones, en las que se incluían duración de la sesión, tema que desarrolló el maestro, tipos de estrategias que empleó, descripción de las actividades empleadas, modalidades de trabajo en el aula, organización del espacio físico, entre otros elementos particulares del escenario educativo. Aunado a esto, se hicieron notas o comentarios sobre las sesiones de discusión con los maestros en horario extra clase, apuntalando algún elemento en la conducción de las sesiones o bien, sugerencias e inquietudes que los propios maestros comentaban a los investigadores sobre aspectos particulares en los que querían profundizar o discutir durante las sesiones. El formato que se siguió para realizar las notas de campo retoma la metodología propuesta por Emerson, Fretz y Shaw (1995).

### **4.5 Procedimiento**

Para la implementación del presente estudio primero se diseñó el programa de acompañamiento docente *Transformando Aulas*, tanto los contenidos, los recursos didácticos y las estrategias pedagógicas que se iban a emplear. También se delimitaron los requisitos mínimos con los que debían de contar los participantes. Posterior a este diseño, se extendió una invitación a participar en el programa a diferentes escuelas de educación primaria, en particular a maestros que cumplieran con los requisitos preestablecidos. A cada escuela se les ofreció una presentación para aclarar los objetivos, lineamientos, actividades y tiempos de los que constaba el programa de intervención.

La escuela seleccionada para la realización de este estudio fue la primaria “Guadalupe Victoria”, la cual mostró un gran interés en participar ofreciendo todas las facilidades necesarias para poder llevar a cabo el programa. *Transformando Aulas*, se implementó a los tres maestros de sexto grado, empezando las actividades durante el primer bimestre del ciclo escolar 2015-2016.

La primeras dos semanas que se visitó la Escuela Primaria sólo fueron de reconocimiento para poder indagar sobre el funcionamiento general de la escuela, dilucidando la rutina escolar, los horarios de clase, las instalaciones con las que se contaba, los programas que tenía en marcha la escuela y las actividades extra clase con las que contaban. Se aprovechó estas primeras visitas para hacer llegar a directivos, maestros y padres de familia un consentimiento informado con el que se daba visto bueno a las actividades que involucraría el programa de intervención, haciendo énfasis en que éste solo tenía fines de investigación y contribuir en la mejora de las condiciones educativas.

Aunado a los anterior, los investigadores tuvieron la oportunidad de acceder a clases de español de los maestros que serían participantes en el proyecto de investigación. Con ello, se realizó un primer acercamiento a las prácticas, recursos y herramientas con las que contaban los docentes, además de convivir con los alumnos y que éstos empezaran a asimilar la presencia de agentes externos en su vida escolar cotidiana.

Una vez que se establecieron las condiciones necesarias, se dio inicio a las actividades del programa *Transformando Aulas*. Las actividades por parte de los investigadores seguía la siguiente secuencia:

1. Se visitaba la escuela primaria Guadalupe Victoria una vez a la semana, todos los lunes exceptuando los días feriados en los que la visita se recorría para el día martes. Las visitas comenzaban con una charla con los docentes durante los actos de honores a la bandera.
2. Se realizaban observaciones en campo de las clases de español por parte de los investigadores: la primera observación de clase era de 8:40 a 9:40; la segunda de 9:50 a 10:50; y la tercera de 11:40 a 12:40. Los horarios para hacer las observaciones se fueron rotando entre los maestros, ya que consideraban que el tercer horario era muy complicado porque los alumnos después de salir al recreo están más inquietos. Durante las observaciones de clase se hacían las notas de campo o bien, se grababa la sesión.
3. Una vez terminada la clase se daba una breve retroalimentación de la práctica educativa: en dónde los maestros expresaban como se habían sentido y los investigadores les hacían saber sus observaciones con respecto a las estrategias didácticas. A veces, por la falta de tiempo entre clases, las retroalimentaciones se hacían en la hora del receso.

4. Cuando concluían las observaciones y retroalimentaciones en clase, se preparaba todo el material necesario para la discusión con los maestros durante un horario extra-clase que iba de las 13:00 a las 15:00 horas. En las discusiones de los maestros primero se comentaba de manera informal cómo se habían sentido en su desempeño frente a grupo y los problemas que habían afrontado en la semana. En un segundo momento, se revisaban las tareas o actividades que los maestros habían desarrollado durante la semana previa. Posteriormente, se presentaban los tópicos y actividades que se proponían para guiar la reflexión del grupo. A través de esas discusiones se analizaban conceptos en materia educativa y se ponían ejemplos de la práctica cotidiana. Para reforzar estos contenidos se preguntaba a los docentes si querían compartir una de sus grabaciones para ser analizadas por el grupo. Estas revisiones siempre se condujeron de forma respetuosa hacia el trabajo del docente que presentaba su video, dando retroalimentaciones constructivas y puntualizando los aspectos que fueran susceptibles de mejora.
5. Para finalizar la visita en la escuela, se hacía a modo de conclusión un resumen de las ideas más sobresalientes y se hacían propuestas concretas a las que se comprometían los docentes para mejorar su práctica.

En la tabla 4, se presentan una lista de las sesiones de trabajo que se tuvieron con los maestros, resaltando en gris las fechas en que se grabaron las clases de español.

**Tabla 4**  
**Calendario de actividades del programa TA**

Etapa	Sesión	Fecha	Actividad(es)
Preliminar	Presentación	14/septiembre/2015	Presentación del programa <i>Transformando Aulas</i>
	Visita 1	21/septiembre/2015	Consentimiento informado; rutina de la escuela; actividades y programas extra escolares; infraestructura y mobiliario escolar; primera visita a clase de español.
	Visita 2	28/septiembre/2015	Segunda visita a clase de español; <i>rapport</i> con maestros y alumnos; establecimiento de los espacios y tiempos de trabajo.
<b>Inicio del programa Transformando Aulas</b>			
Implementación del programa de acompañamiento docente	1	5/octubre/2015	Módulo 1. Los modelos educativos y el papel de los docentes.
	2	12/octubre/2015	Módulo 2. Creación de ambientes físicos atractivos y un clima de confianza.
	3	19/octubre/2015	Módulo 3. Aprendizaje situado y trabajo por proyectos.
	4	26/octubre/2015	Módulo 3. Aprendizaje situado y trabajo por proyectos.
	5	3/noviembre/2015	Módulo 4. Participación guiada y andamiaje.
	6	9/noviembre/2015	Módulo 4. Participación guiada y andamiaje.
	7	17/noviembre/2015	Módulo 5. Estilos dialógicos de comunicación.
	8	23/noviembre/2015	Módulo 5. Estilos dialógicos de comunicación.
	9	30/noviembre/2015	Revisión e integración de las estrategias didácticas.
	10	8/diciembre/2015	Módulo 6. Procesos de comprensión y producción de textos.
	11	18/enero/2016	Módulo 6. Procesos de comprensión y producción de textos.
	12	25/enero/2016	Módulo 6. Procesos de comprensión y producción de textos.
	13	2/febrero/2016	Módulo 7. Trabajo colaborativo.
	14	8/febrero/2016	Módulo 7. Trabajo colaborativo.
	15	15/febrero/2016	Módulo 8. Integración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.
Seguimiento a los docentes participantes	16	29/febrero/2016	Seguimiento de la aplicación de las estrategias en el aula.
	17	18/abril/2016	Seguimiento de la aplicación de las estrategias en el aula.
	18	23/mayo/2016	Seguimiento de la aplicación de las estrategias en el aula.
	19	30/mayo/2016	Seguimiento de la aplicación de las estrategias en el aula.
	20	4/julio/2016	Seguimiento de la aplicación de las estrategias en el aula; cierre del programa.

## 4.6 Análisis de datos

El analizar la práctica docente en el aula resulta complejo. Para realizar este estudio se retomó la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es de carácter social y se encuentra mediado principalmente por el habla. Como señala Edwards “el discurso en el aula nos ayuda a comprender tanto las organizaciones sociales entre el profesor y los alumnos como la organización del conocimiento” (Edwards, 1990 cit. en De la Mata, 1993).

El discurso educativo se encuentra en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y es a través de éste que podemos acercarnos para analizarlo, por ello se propone el uso de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972; Saville-Troike, 2003), retomando tres niveles de análisis jerárquicos e incrustados uno en el otro: Situación Comunicativa (SC), Evento Comunicativo (EC) y Acto Comunicativo (AC). Haciendo la equiparación en un contexto educativo corresponderían a la sesión de clase, actividades e intercambios comunicativos respectivamente. Tal como se muestra en la figura 8.

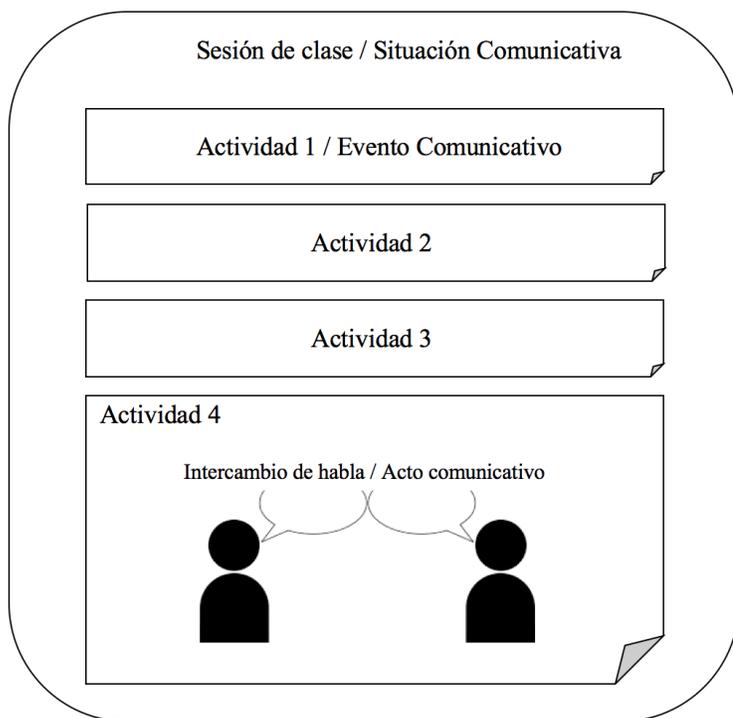


Figura 8. Niveles de análisis de la práctica educativa.

El primer nivel, Situación Comunicativa, describe el contexto en el que se producen los procesos de comunicación, lo cual correspondería a cada una de las sesiones de clase, ya que enmarcan en un contexto global las acciones que se llevaron a cabo. En este sentido, para realizar

esta descripción se identificó las estructuras de las clases desglosando las actividades que se desarrollaron. Así mismo, con ayuda de la *guía de observación de la práctica docente* se determinaron las estrategias didácticas que se utilizaron durante cada sesión. Con ello se hizo un mapeo global de la práctica educativa a lo largo del ciclo escolar.

En el nivel intermedio, los Eventos Comunicativos “se caracterizan por ser un conjunto unificado de componentes, tales como el propósito general de comunicación, tópico, participantes, utilizando la misma variedad del lenguaje y las mismas reglas de interacción” (Saville-Troike, 2003, p. 23). Es decir, la unidad de análisis en este nivel correspondería a las actividades empleadas por los maestros. Para hacer el análisis en este nivel se hizo una lista de las actividades que se desarrollaron a lo largo del ciclo escolar y se identificaron aquellas que habían ocurrido en diferentes sesiones. Con el propósito de homologar grupos de actividades que contaran con las mismas características, en otros términos, identificar Eventos Comunicativos equiparables. Los grupos de Eventos Comunicativos homólogos pretenden dar cuenta del uso de diferentes estrategias didácticas en condiciones similares a lo largo del tiempo. Esto con el apoyo de la *guía de observación de la práctica docente*.

Por último, en el tercer nivel, en el de los Actos Comunicativos, los cuales están definidos por la función que cumplen durante los intercambios comunicativos y nos muestran como los participantes interactúan entre sí. Para realizar este análisis se escogió un grupo de Eventos Comunicativos homólogos, de los cuales se hicieron transcripciones para ser codificadas con las 33 categorías de CAM-UNAM SEDA, usando simples indicadores como la frecuencia y porcentajes de ocurrencia. Esto nos permitió determinar la forma como es usado el lenguaje para la construcción de aprendizajes.

## Capítulo 5. Resultados

Los resultados obtenidos sobre la implementación del programa de desarrollo profesional docente *Transformando Aulas* se presentan de acuerdo a tres niveles de análisis: 1) estructura de clase; 2) segmentación por actividades y 3) actividades que fueron seleccionadas para un análisis más detallado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, es importante recalcar que los resultados que aquí se presentan fueron producto del análisis de las grabaciones que se hicieron a la maestra Marta Delia<sup>2</sup>.

### *5.1 Situación Comunicativa: Estructura de clase*

En el nivel de análisis que toma en cuenta la estructura de la clase se hizo un mapa etnográfico de las sesiones de la maestra Marta Delia<sup>2</sup>. De las diez sesiones de grabación que se tenían contempladas, la sexta no pudo realizarse por cuestiones de salud de la profesora. Cada una de las sesiones de grabación corresponde a diferentes momentos durante la realización de proyectos escolares, exceptuando la sesión 8 y 9 que corresponden al mismo proyecto.

En las 9 Situaciones Comunicativas (SC) analizadas se reconocieron 55 Eventos Comunicativos (EC), cada uno de los eventos comunicativos fue etiquetado de acuerdo con las actividades que se fueron desarrollando en la clase. Así mismo se tomaron los intervalos de tiempo de cada uno de los EC. En promedio se presentaron 6 EC por cada SC exceptuando la SC7 ya que está duro mayor tiempo y los EC que se encontraron fueron el doble al promedio. A continuación se presenta este mapa etnográfico en la tabla 5.

---

<sup>2</sup> Por razones éticas y confidencialidad de datos personales, se utilizaron otros nombres e iniciales para proteger la identidad de los maestros y alumnos participantes.

**Tabla 5**

*Mapa etnográfico de las sesiones de la maestra Marta Delia*

Sesión 1. Biografía y autobiografía.	Sesión 2. Guion de radio.	Sesión 3. Reportaje.	Sesión 4. Juego de patio.	Sesión 5. Relato histórico.	Sesión 7. Cartas personales.	Sesión 8. Poemas.	Sesión 9. Poemas.	Sesión 10. Álbum de recuerdos.
EC1. Recapitulación. 00:08 – 00:42	EC1. Organización para grabación de los programas de radio. 05:02 – 12:26	EC1. Recapitulación de las sesiones previas. 01:35 – 05:05	EC1. Estructura y características del juego de patio. 01:45 – 08:59	EC1. Esquema de planificación y estructura textual del relato histórico. 03:55 – 11:27	EC1. Presentación del proyecto. 00:25 – 13:35	EC1. Presentación del proyecto. 00:00 – 12:15	EC1. Recapitulación de las sesiones previas. 02:00 – 14:23	EC1. Recapitulación de las sesiones previas. 02:30 – 12:45
EC2. Revisión del concepto adjetivo calificativo. 00:43 – 04:35	EC2. Grabación de los programas de radio. 12:27 – 31:39	EC2. Ejemplo de reportaje. 05:06 – 08:50	EC2. Escritura de las instrucciones del juego de patio. 09:00 – 51:10	EC2. Escritura del borrador del relato histórico. 11:28 – 55:35	EC2. Organización de las partes de una carta. 13:36 – 26:50	EC2. Integración de los equipos. 12:16 – 16:03	EC2. Definición de métrica y silaba. 14:24 – 19:31	EC2. La antología y discusión sobre su estructura textual. 12:46 – 18:00
EC3. Ejercicio sobre el uso de adjetivos. 04:36 – 16:46	EC3. Revisión de los guiones. 31:40 – 33:04	EC3. Lluvia de ideas de temas para los reportajes. 08:51 – 19:55	EC3. Jugar los juegos en la explanada de la escuela.	EC3. Revisión de fichas de trabajo. 55:36 – 01:01:17	EC3. Exploración de aprendizajes previos. 26:51 – 31:53	EC3. Delimitar los roles de trabajo en equipo. 16:04 – 25:11	EC3. Identificar la métrica de un poema. 19:32 – 28:23	EC3. Escritura de un evento importante. 18:01 – 51:57
EC4. Dictado del concepto adjetivo calificativo. 16:47 – 20:24.	<i>(Sesión interrumpida por la ceremonia de Honores a la bandera).</i>	EC4. Copiado de los temas de reportaje. 19:56 – 28:20	EC4. Retroalimentación de los instructivos del juego de patio. 00:00 – 15:27		EC4. Ejemplo de una carta. 31:54 – 34:30	EC4. Lectura e identificación de diferentes tipos de texto. 25:12 – 46:30	EC4. Definición de sinalefa y ejercicio para identificarlas en un poema. 28:24 – 58:26	EC4. Lectura de los acontecimientos y retroalimentación de los escritos. 51:58 – 01:05:40
EC5. Elaborar una lista de adjetivos. 20:25 – 30:00	EC4. Retroalimentación de las grabaciones. 00:00 – 15:00	EC5. Lluvia de ideas sobre posibles fuentes de información. 28:21 – 33:15			EC5. Reacomodo de las partes de una carta. 00:00 – 05:43	EC5. Lectura e identificación de las características del poema. 46:31 – 57:01	EC5. Reflexión sobre los aprendizajes 58:27 – 01:23:34.	EC5. Reflexión sobre los aprendizajes de la sesión. 01:05:41 – 01:15:25
EC6. Descripción de una persona. 30:00 – 36:53	EC5. Organización para la próxima grabación 15:00 – 20:10	EC6. Asignación de temas de reportaje. 33:16 – 34:50			EC6. Definición de una carta personal. 05:44 – 10:13	EC6. Lectura de poemas y discusión sobre su contenido. 57:02 – 01:10:05		
EC7. Revisión de los conceptos vistos en la sesión. 36:54 – 42:53	EC6. Trabajo en equipo para ajustar el guion de radio. 20:11 – 32:37	EC7. Ejercicio del libro de texto de Español (pág. 47). 34:51 – 55:58			EC7. Elementos de una carta. 10:14 – 22:54	EC7. Reflexión de los aprendizajes. 01:10:06 – 01:25:34		
					EC8. Dictado de partes del sobre. 22:55 – 26:43			
					EC9. Elementos del sobre. 26:44 – 47:30			
					EC10. Definición de conceptos. 47:31 – 01:10:35			
					EC11. Reflexión de los conceptos vistos en clase. 01:10:36 – 01:30:55			

Aunado al mapa etnográfico de las clases de la maestra Marta Delia, se presentan descripciones de sus clase 1, 5 y 10 con el fin de detallar la organización y planificación de las actividades educativas en tres momentos diferentes del ciclo escolar: inicio, intermedio y final.

*Descripción de la clase 1 – Proyecto de Biografía y Autobiografía.*

La primera clase comenzó con una breve recapitulación, en la que la maestra Marta Delia hace referencia a los conceptos revisados con anterioridad y preguntó a sus alumnos sobre los conocimientos que requieren para poder escribir una biografía. Los alumnos no tuvieron mucha participación ante esta interrogante y sólo expresaron la idea de necesitar información sobre la persona de la cual se iba a escribir la biografía. La maestra Marta Delia aprobó la respuesta de sus alumnos y dijo “así es, ya que tenemos la información de la persona necesitamos elaborar frases con adjetivos”. Enseguida preguntó a sus alumnos si sabían el concepto de adjetivo calificativo. Los alumnos expresaron sus opiniones sobre los que creían que eran los adjetivos calificativos, la maestra Marta Delia sólo iba cediendo la palabra sin emitir algún juicio sobre las respuestas de sus alumnos. Cuando acabaron de dar sus opiniones, la profesora proyectó en el pizarrón la definición del concepto adjetivo calificativo y la leyó en conjunto con sus alumnos. Posterior a la lectura, volvió a preguntar a sus alumnos sobre la definición de los adjetivos calificativos y su utilidad, a lo que la mayoría de los alumnos respondió “para describir a una persona”. La maestra Marta Delia asintió con la cabeza y solicitó a sus alumnos que abrieran su libro de español en la página 26. Les indicó en un primer momento que leyeran la “Biografía de Angélica” y que después les daría más indicaciones. Después de la lectura la maestra les preguntó “¿Qué le falta al texto?”, a lo que los alumnos indicaron “adjetivos”. Afirmó la maestra y les pidió que completaran el texto. Dio tiempo para que los alumnos completaran el ejercicio y al concluir, solicitó a varios alumnos que leyeran en voz alta el texto para revisar como habían completado los espacios vacíos. Al terminar reiteró con la pregunta “¿qué clase de palabras son las que utilizamos para llenar los espacios?”. Los alumnos respondieron “adjetivos”. Posterior a esto, leyeron de forma grupal un recuadro del libro de texto en el que se afirmaba que las palabras que utilizaron fueron adjetivos. La maestra Marta Delia les volvió a proyectar la definición de adjetivos calificativos y les solicitó que la copiaran en sus libretas. Al terminar de dictarles el concepto, pidió a sus alumnos que hicieran una lista de cinco adjetivos calificativos. Algunos de los alumnos leyeron en voz alta las listas de los adjetivos que habían hecho y al final les preguntó la maestra Marta Delia para qué iban a utilizar los adjetivos. Los alumnos

respondieron que en la autobiografía. A continuación, la profesora les pidió que hicieran una breve descripción de una persona utilizando los adjetivos de su lista. Al final los alumnos leyeron sus descripciones. Una vez que terminaron de leer la maestra Marta Delia les preguntó “ahora si ya les quedó claro qué es un adjetivo”. Sus alumnos expresaron sus ideas en torno al concepto de adjetivo calificativo. Para finalizar su clase, hizo un cierre sobre los temas que habían revisado con anterioridad, utilizando preguntas como: “¿qué temas hemos visto hasta ahorita?, ¿qué necesitamos para escribir una biografía?, ¿qué tipo de frases necesitamos utilizar?, ¿cómo voy a formar las frases para la autobiografía?”. La mayoría de las preguntas que utilizó fueron para hacer visibles los pasos para escribir la biografía.

#### *Descripción de la clase 5 – Proyecto de Relato Histórico.*

La quinta sesión comenzó con el acomodo del mobiliario para trabajar en equipo y los grupos de trabajo se agruparon. Una vez establecidas las condiciones necesarias para iniciar las actividades, la maestra Marta Delia indicó a sus alumnos que tuvieran a la mano las *hojas de presentación del proyecto*<sup>3</sup>. En dichas hojas se encontraba un calendario con un desglose de las actividades que se tenían que desarrollar para cumplir con las metas y productos del proyecto de relato histórico. La maestra Marta Delia pidió a sus alumnos que ubicaran en que etapa del proyecto se encontraban y cuáles eran las actividades que tenían que realizar durante la sesión. A lo que los alumnos contestaron que les tocaba comenzar a escribir el relato histórico. La profesora afirmó la respuesta de sus alumnos y les entregó hojas en donde tenían que elaborar un esquema de planificación para la escritura del relato histórico. La maestra revisó con sus alumnos los elementos que se solicitaban en el esquema de planificación, entre los que se encontraban: integrantes del equipo; nombre del hecho histórico; inicio, cómo se encontraba el país antes de que se originará el hecho histórico; desarrollo, cuáles fueron las causas que provocaron el hecho histórico; y cierre, qué consecuencias se derivaron a partir del hecho histórico. Al finalizar de reconocer los elementos necesarios para elaborar el esquema, la profesora hizo un recordatorio a sus alumnos, preguntándoles si se acordaban de las características que debían tener los relatos históricos. Sus alumnos contestaron que debían de tener un inicio, desarrollo y cierre, título, que era un texto narrativo y estaba compuesto de sucesos reales en los que participaban personajes destacados; debía estar escrito en orden cronológico y en tercera persona, usando verbos en pretérito y copretérito. Una vez hecho este

---

<sup>3</sup> Ver el ejemplo de hoja de presentación que se muestra en el proyecto de reportaje del tercer capítulo.

repass general de la estructura textual y características de los relatos históricos, la maestra Marta Delia solicitó a sus alumnos que sacaran las fichas de trabajo que elaboraron en las sesiones previas, en donde habían seleccionado información relevante sobre los hechos históricos que iban a redactar. La profesora les solicitó que utilizaran la información contenida en las fichas de trabajo para contestar las preguntas del esquema de planificación textual. Los equipos comenzaron a leer sus fichas de trabajo para tratar de localizar la información que se les demandaba en el esquema. La profesora pasó a monitorear a cada uno de los equipos de trabajo, ofreciendo retroalimentación sobre el desempeño de los equipos y aclarando dudas. Después de un periodo de tiempo en el que la maestra estuvo monitoreando la actividad de los equipos, se dio cuenta de que la información que tenían los alumnos en sus fichas de trabajo no les ofrecía lo que las preguntas les demandaba saber. Esto ocurrió porque las fichas de trabajo las habían realizado de forma indiscriminada sólo seleccionando información que al juicio de cada alumno le parecía relevante, es decir, para la búsqueda de información no se determinaron objetivos o criterios para la investigación. Al darse cuenta de esta situación la profesora bajó unos momentos a la biblioteca de la escuela y solicitó al encargado que le diera libros referentes a los temas que sus alumnos debían desarrollar. Canceló de forma momentánea el llenado del esquema de planificación textual para volver a hacer un ejercicio de búsqueda de información pero siguiendo ciertos objetivos, entre los que se encontraban: antecedentes, causas, efectos y personajes que participaron durante el hecho histórico. Concluyó la sesión con la indicación de que siguieran trabajando en la elaboración de nuevas fichas de trabajo.

#### *Descripción de clase 10 – Proyecto de Álbum de Recuerdos*

La última sesión de grabación la maestra Marta Delia les recordó a sus alumnos que con el álbum de recuerdos concluían con todos los proyectos que se planteaban en el programa de Español. A continuación les proyectó en el pizarrón el propósito general del proyecto, pidiendo a uno de sus alumnos que lo leyera en voz alta. Se establecieron dos aspectos fundamentales a aprender; el primero, refiriéndose a la capacidad de jerarquizar información por parte de los alumnos, y el segundo, haciendo hincapié en la destreza para elaborar un álbum. La profesora comentó estos objetivos con sus alumnos, reflexionando en torno a dos conceptos: jerarquización y álbum. Los alumnos comentaron que jerarquizar se refería a un acto de ordenar varios elementos mientras que para comentar sobre lo que era un álbum, uno de los alumnos buscó en un diccionario la definición y la leyó para todo el grupo. Otros alumnos expresaron su propia

definición con sus propias palabras. Una vez que los alumnos expresaron sus opiniones, la maestra Marta Delia les mostró una serie de palabras y enseguida les preguntó quién quería pasar al frente para que estableciera una relación entre estas palabras. Pasó uno de sus alumnos y acomodó las palabras en el siguiente orden: álbum-libro-colección-fotos-monedas-firmas-recuerdos-timbres postales. Ya que terminó de ordenar las palabras, la profesora Marta Delia le solicitó que explicara al grupo el criterio que utilizó para hacer ese arreglo. El alumno explicó que “el álbum es un libro que sirve para coleccionar diferentes cosas como puede ser fotos, monedas, firmas, entre otras cosas”. La profesora preguntó a sus alumnos que opinaban sobre la forma en cómo había acomodado las palabras y su forma de relacionarlas, si estaban de acuerdo o podían encontrar otras maneras de relacionarlas. En general, todos los alumnos estuvieron de acuerdo con la organización. Posteriormente, la maestra comentó con sus alumnos que estos elementos sólo eran un recordatorio de la sesión previa para que lo tuvieran en cuenta en la elaboración de su proyecto. También hizo mención de otras actividades que habían hecho entre las que se encontraba una lista de eventos importantes que cada alumno vivió en sus años de primaria. La maestra les dijo a sus alumnos que así como ellos han tenido experiencias a lo largo de su vida iban a revisar un ejemplo de un suceso importante de otras personas. Para ello les pidió que abrieran su libro de español en la página 175, en donde se encontraba una antología del 10 de mayo. La maestra proyectó la lectura en el pizarrón y pidió a uno de sus alumnos que la leyera. Ya concluida la lectura, la profesora Marta Delia solicitó a sus alumnos que identificaran el tipo de texto que era y se fijaran en las tres partes que conformaban el escrito: introducción, cuerpo y cierre. La profesora desglosó con sus alumnos cada una de las partes identificando que en la introducción se narra como empieza un suceso, en el cuerpo detalla lo que aconteció, y en el cierre se escribe como terminó el evento. Enseguida la maestra dio la indicación a sus alumnos que tuvieran a la mano la ficha en donde habían escrito sus eventos más importantes en la primaria, para que escogieran uno de ellos y pudieran realizar un breve texto como el ejemplo que acababan de revisar. Para realizar esta actividad, la profesora Marta Delia les repartió una hoja de guía en donde venían las partes de la antología: inicio, cuerpo y cierre. La maestra estableció el tiempo que iban a tener para escribir sus textos y comenzó a monitorear los escritos de cada uno de sus alumnos, ofreciendo apoyos a los alumnos que les costaba más trabajo poder expresar con mayor detalle los acontecimientos y establecer la temporalidad en sus relatos. Después de que pasó el tiempo establecido, la profesora pidió que compartieran con el resto del

grupo los escritos que habían hecho. Al principio, sólo dos alumnos se atrevieron a leer sus producciones porque el resto de grupo sentía pena. Ante esta situación la maestra les dijo que ella recogería todos los textos y que los leería en voz alta para todo el grupo sin decir quien los había escrito. Cada vez que acababa de leer un relato, preguntaba a sus alumnos qué recomendaciones le podían ofrecer al autor para mejorar su texto, qué aspectos le faltaban por desarrollar con mayor detalle o si había tenido alguna omisión. Para concluir la clase, la profesora Marta Delia repartió a cada alumno una hoja blanca en la que debían de anotar con sus palabras lo que aprendieron ese día. La mayoría de los alumnos compartieron con el grupo sus reflexiones y se dio por terminada la sesión.

Además de las descripciones de clase y el mapa etnográfico en el que se identifican los EC se hizo un registro del uso de las estrategias didácticas contenidas en la *Guía de Observación de la Práctica Docente* en cada una de las sesiones que se grabó (ver figura 9).

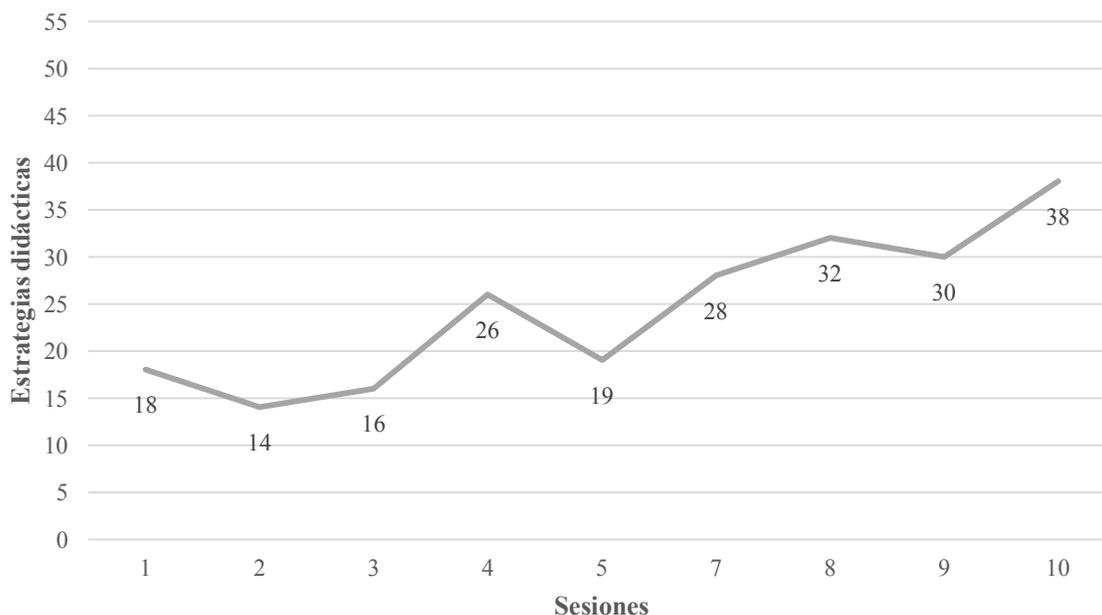


Figura 9. Número de estrategias didácticas utilizadas por sesión.

En la figura 9, se muestra la distribución en el uso de estrategias didácticas por parte de la maestra Marta Delia a lo largo del ciclo escolar. Como se aprecia, la gráfica presentó una tendencia a incrementar el número de estrategias empleadas durante sus clases. Las primeras tres sesiones de grabación promedio 16 estrategias didácticas por clase, mientras que en las

grabaciones intermedias usó alrededor de 24, y finalmente, en las últimas tres clases, empleó en promedio 33 estrategias de las 53 que se encuentran en la guía de observación.

## 5.2 Evento Comunicativo: Actividades de los proyectos escolares

Con la ayuda del mapa etnográfico de las sesiones se homologaron los Eventos Comunicativos que coincidían de acuerdo al tipo de actividad que se desarrolló y la meta educativa que se pretendía alcanzar (ver tabla 6). Es importante mencionar que la lista de las actividades que se encontró esta íntimamente relacionada con la modalidad de trabajo por proyectos, ya que estas actividades caracterizan de buena manera los diferentes momentos que se atraviesan para poder llevar a cabo un proyecto escolar.

**Tabla 6**  
*Grupos de EC homólogos de acuerdo a la actividad*

Actividades	Sesiones en las que se presentan los EC									
	1	2	3	4	5	7	8	9	10	
Presentación del proyecto						EC1	EC1			
Recapitulación*	EC1		EC1					EC1	EC1	
Exploración de aprendizajes previos						EC3	EC4			
Estructura textual y características de los tipos de texto				EC1	EC1	EC2 EC5 EC7 EC9	EC5 EC6			
Modelamiento*	EC3		EC2			EC4				EC2
Revisión de un concepto o contenido	EC2 EC4					EC6 EC8 EC10		EC2		
Ejercicios intermedios para desarrollar el proyecto	EC5 EC6		EC4 EC7		EC3			EC3 EC4		
Organización de la actividad		EC1 EC5	EC6				EC2 EC3			
Expresión de ideas o intereses			EC3 EC5							
Proceso de escritura del proyecto		EC6		EC2	EC2					EC3
Implementación del proyecto		EC2		EC3						
Retroalimentación		EC3 EC4		EC4						EC4
Reflexión de aprendizajes*	EC7					EC11	EC7	EC5	EC5	

\* Actividades seleccionadas para una descripción más detallada.

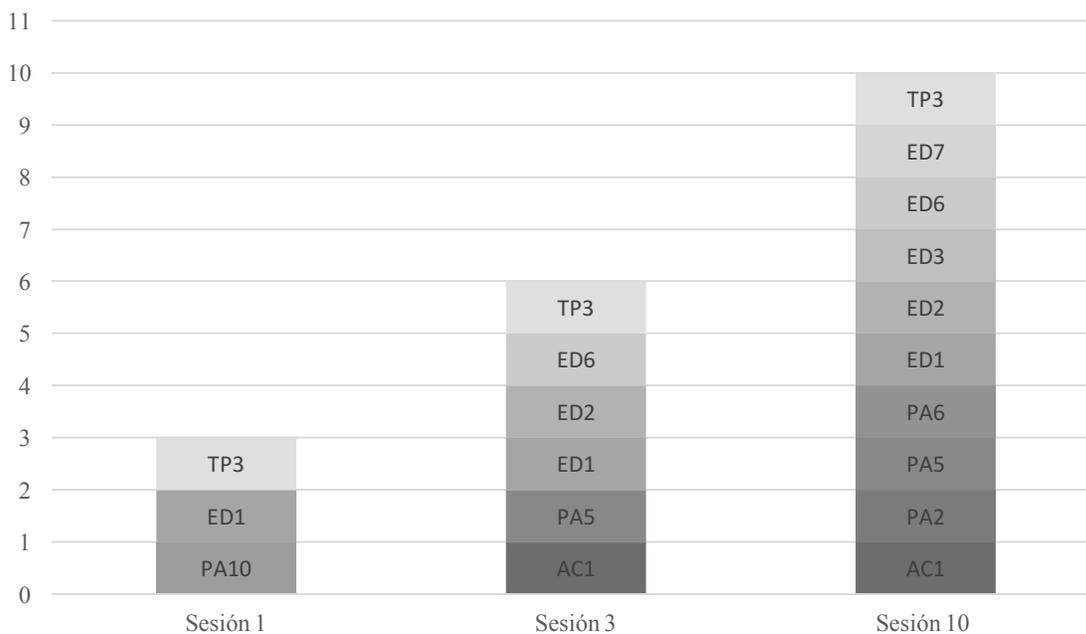
A partir de la lista de EC homólogos, se decidió describir con mayor profundidad tres actividades: recapitulación, modelamiento y reflexión de aprendizajes. Se eligieron estas actividades porque cada una de ellas se produce generalmente en momentos diferentes de una clase, ya sea al inicio, durante el desarrollo o en el cierre. Además de que estas actividades se pueden observar en diferentes momentos del ciclo escolar.

### *Recapitulación*

El objetivo principal de la recapitulación es ubicar a los alumnos en la etapa del proyecto en que se encuentran, revisar que acciones han completado y cuáles son las que faltan por hacer, además de hacer un resumen de los contenidos que se han trabajado. En suma, hacer visible la trayectoria de aprendizaje. Las actividades de recapitulación se presentaron desde las primeras sesiones hasta las últimas (véase EC1 de las grabaciones 1, 3 y 10); sin embargo, se encuentran algunas diferencias en términos de tiempo y uso de estrategias.

En la primera sesión, la recapitulación tuvo una duración de apenas 40 segundos. Por otra parte, en la tercera sesión el tiempo incrementa a 3 minutos y 40 segundos. Finalmente, en la décima grabación, la duración en esta actividad fue de 10 minutos y 15 segundos.

A continuación se presenta una gráfica con las estrategias utilizadas por la maestra Marta Delia durante la actividad de recapitulación en cada una de las clases.



*Figura 10.* Estrategias didácticas empleadas en la actividad de Recapitulación.

En la primera sesión se observa el uso de tres estrategias didácticas que fueron: establecer una vinculación entre las actividades, invitar a expresar ideas de los alumnos y dar retroalimentación para avanzar con las actividades. Para la tercera sesión se suman estrategias que tienen que ver con procesos de razonamiento, ampliación de las respuestas o ideas que exponen los alumnos y proporcionando pistas o claves para recuperar el conocimiento. En la última clase vemos una incorporación más basta de estrategias por parte de la maestra Marta Delia, ya que para realizar esta actividad incluye elementos para promover que sus estudiantes organicen la información a través de un cuadro sinóptico, enfocando la atención de sus alumnos en aspectos relevantes, invitando a la expresión de opiniones, tomando en cuenta lo que dicen otros y promoviendo que tomen postura a partir de lo que otros dicen.

#### *Modelamiento*

El principal objetivo del modelamiento es ofrecer a los alumnos ejemplos de los productos o metas que se pretenden lograr. Estos modelos sirven, por una parte, para que los alumnos tengan un referente claro del propósito al cual se quiere llegar, y por otro lado, sirve como guía para ejecutar una serie de acciones que los lleven a concretar los productos del proyecto. La actividad de modelamiento se presentó en el EC3 de la sesión 1, EC2 de la sesión 3, y EC2 de la sesión 10.

Los tiempos para realizar esta actividad fueron en la primera sesión de 12 minutos y 10 segundos, la tercera sesión duró 3 minutos y 45 segundos, y en la última clase, la actividad se realizó en 5 minutos y 15 segundos.

A continuación se presenta una gráfica con las estrategias utilizadas por la maestra Marta Delia durante la actividad de modelamiento en cada una de las clases.



Los tiempos de la actividad de reflexión de aprendizajes en la primera sesión fue de 6 minutos, en la séptima sesión fue de 20 minutos y en la última clase fue de 10 minutos.

A continuación se presenta una gráfica con las estrategias utilizadas por la maestra Marta Delia durante la actividad de reflexión de aprendizajes en cada una de las clases.

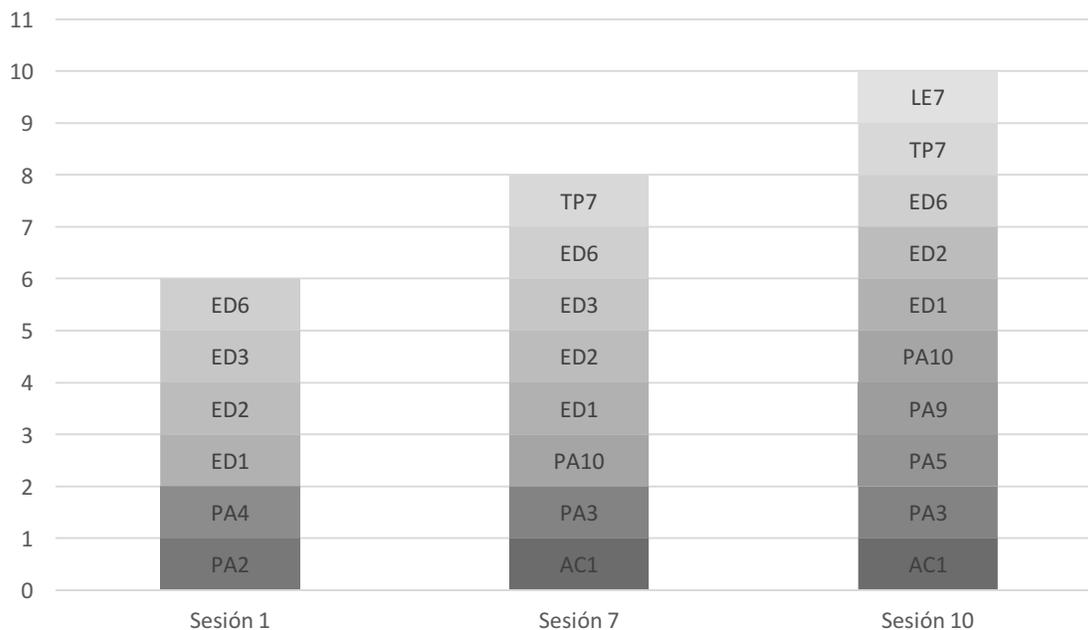


Figura 12. Estrategias didácticas empleadas en la actividad de reflexión de aprendizajes.

En la primera sesión observamos que las estrategias que empleó la maestra Marta Delia durante la actividad de reflexión de los aprendizajes giraron en torno a invitar a sus alumnos a expresar ideas, ampliarlas y justificarlas, éstas acompañadas por explicaciones de conceptos para apoyar a la comprensión de un contenido o actividad. Para la sesión 7, además de las estrategias empleadas en la primera sesión, fue recurrente el uso de preguntas que evaluaban los aprendizajes de sus alumnos y la retroalimentación a las aportaciones que éstos hacían. Además, se incluyeron elementos de mayor explicitud sobre la utilidad de los aprendizajes. Para la décima sesión, se incorporaron mayor cantidad de estrategias referentes al proceso de andamiaje como lo son ofrecer pistas o claves para comprender mejor un contenido y ofrecer explicaciones sobre el proceso para llegar a la solución de un problema.

## 5.2 Acto Comunicativo: Intercambios comunicativos

De los tres grupos de actividades que se presentaron en el nivel intermedio de análisis, se retomaron los EC referentes a los procesos de recapitulación para profundizar en los intercambios comunicativos que se produjeron entre la maestra Marta Delia y sus alumnos.

Las transcripciones están organizadas en turnos de habla y a cada uno de estos turnos corresponde a un actor educativo. Para reconocer quién es la persona que habla se puso una inicial, en donde *P* es la profesora Marta Delia, *T* corresponden a turnos de habla en donde la mayoría del grupo habla a la vez y el resto de las iniciales corresponden a los alumnos. Cada una de las transcripciones cuenta con una breve descripción de la actividad en la que tienen lugar los intercambios comunicativos. Para emplear la herramienta CAM-UNAM SEDA se utilizaron dos columnas para identificar el código correspondiente a cada turno de habla, generalmente se utilizó un código por turno, sin embargo, cuando fue requerido se emplearon dos para ofrecer una explicación más amplia.

**Tabla 7**  
*Transcripción del EC1 de la sesión 1*

EC1. Recapitulación	<i>La maestra Marta Delia da inicio a la sesión con una breve revisión de los contenidos tratados, explicando que iban a seguir haciendo el proyecto de biografía y autobiografía.</i>		Código	
			1	2
1	P:	A ver, guardamos silencio. Este... vamos a continuar con la elaboración de la biografía y la autobiografía, ¿sí? Hasta ahorita ya vimos lo que son, las este, las oraciones. ¿Qué más necesitamos para escribir la biografía?	C2	E1
2	T:	(Murmullos)		
3	P:	Vimos [...		
4	R:	[La información del niño ( <i>se refiere a la información de los compañeros de clase</i> )	E2	
5	P:	La información, exactamente. Ya que tenemos toda esa información recabada vamos a elaborar la biografía. Para eso necesitamos elaborar frases con adjetivos. ¿Quién me dice qué es un adjetivo?	G4	I4

**Tabla 8**

Transcripción del EC1 de la sesión 3

EC1. Recapitulación			Código	
			1	2
<i>La maestra Marta Delia continúa con las actividades referentes al proyecto de Reportaje. Para esta primera parte de la sesión recapitula con sus alumnos los contenidos que han visto en sesiones previas.</i>				
1	P:	Este, vamos a continuar con lo que es el reportaje. Acuérdense que ya vimos... <i>(la maestra es interrumpida por un niño que le pregunta por su libro de Español)</i>		
2	P:	Me dicen cuando terminen de platicar para que yo pueda empezar. Me dices Alberto cuando yo pueda empezar. ¿Ya puedo empezar Marco?, ¿ya puedo empezar Alejandro?		
3	B:	Ya		
4	P:	Vamos a seguir viendo lo que es el reportaje ¿sale?, ya vimos lo qué es un reportaje, vamos a recordar ¿qué es el reportaje? ¿quién me dice qué es un reportaje?	C2	I4
5	V:	Yo, yo, yooo <i>(la maestra cede la palabra a Vicente)</i> Es algo que uno le pregunta a cualquier [persona	R2	
6	T:	[Maestra <i>(interrumpen los demás alumnos)</i>		
7	P:	A ver levanten la mano para participar <i>(vuelve a ceder la palabra a Vicente)</i> sigue, sigue	I6	
8	V:	Como le puedes preguntar a un personaje sobre lo que significa, no sé, los hechos.	B2	
9	P:	Por ahí vas <i>(haciendo un gesto con la mano para alentar a su alumno)</i> ¿qué más?, sigue, sigue	I6	
10	V:	Mmmmm...		
11	E:	Maestra, yo, es una investigación	R2	
12	P:	Aja		
13	E:	Y un tema que cuando, y este, ¿qué más? <i>(se pone nervioso ante la mirada del grupo e interrumpe la idea)</i>		
14	F:	Es una información de un tema o una persona, maestra	R2	
15	E:	Ah, si es cierto		
16	T:	Es una... <i>(inaudible porque todos los niños contestan a la vez)</i>		
17	P:	¿QUÉ ES, qué es el reportaje? <i>(levantando la voz para tranquilizar a los niños)</i>	I4	

18	E:	Es una investigación ( <i>repitiendo lo que había dicho previamente</i> )		
19	P:	Una investigación.. ¿qué?	G5	I6
20	R:	De un tema	E2	
21	V:	O de un personaje	B1	
22	E:	Que va acompañada de un personaje ( <i>corrigiendo a Vicente</i> )	B1	
23	P:	Acerca de qué, ¿de qué se hace la investigación?	G5	I6
24	E:	Es un trabajo maestra ( <i>buscando en su cuaderno la definición</i> ) de investigación y de estadística.	E2	
25	P:	¿Quién hace esa investigación?	G5	I6
26	T:	El reportero ( <i>todos los alumnos contestan al mismo tiempo</i> )	E2	
27	P:	¿Qué más, este, Aranza?...shhh ( <i>les pide silencio al resto de la clase</i> )... Aranza.	I6	
28	A:	Hay fotografías	E2	
29	P:	Debe contener fotografías ( <i>afirmando con la cabeza</i> ), ¿qué más?	I6	
30	M:	Documentos	E2	
31	P:	Documentales, ¿qué más?, fotografías, documentales ¿qué más? ( <i>en el pizarrón va anotando las ideas que le dicen sus alumnos y las ordena en un mapa mental</i> )	I6	
32	E:	Imágenes	E2	
33	P:	Imágenes, ¿qué más?, a ver, esteee, Naomi, ya tenemos las ideas principales de lo que es un reportaje, ahora dame tú la idea general ( <i>señalando todos los elementos que anotó en el pizarrón</i> )	I2	
34	N:	Tiene que ser, es un reportaje con [imágenes... ( <i>observando las palabras escritas en el pizarrón</i> )	E2	
35	Ab:	[con documentos ( <i>ayudando a su compañera</i> )	B1	
36	P:	Primero dime, ¿qué es un reportaje?	G5	I4
37	N:	Es una investigación sobre un tema o un hecho	R2	
38	P:	A ver, quién me puede dar la idea general de lo que es un reportaje	I2	
39	J:	Es una investigación de [un tema o un personaje	B1	
40	V:	[O un tema o un personaje que se puede interpretar por fotos o imágenes, si ¿no? o documentos	B1	
41	P:	Documentales ( <i>corrigiendo a V en el uso de la palabra documentos</i> ) Bueno, vamos a ver el ejemplo de un reportaje. Pongan atención por favor.		

**Tabla 9**

*Transcripción del EC1 de la sesión 10*

EC1. Recapitulación	<i>La maestra Marta Delia continúa con las actividades referentes al proyecto de Álbum de recuerdos. Para esta primera parte de la sesión recapitula con sus alumnos los contenidos que han visto en sesiones previas.</i>		Código	
			1	2
1	P:	Ya, ¿Listos? Bueno a ver, vamos a continuar con la elaboración del álbum de recuerdos de la primaria. Recuerden que éste es el último proyecto del bloque 5 y con esto terminamos lo que es los contenidos de la asignatura de español, ¿sí? Bueno, éste es el último proyecto del bloque 5. Vamos a recordar lo que es el propósito, ¿Alguien lo quiere leer? <i>(Se proyecta el propósito en el pizarrón y varios alumnos levantan la mano)</i>	C2	
2	T:	Yo, yo, yo maestra		
3	P:	A ver comenzamos con Vicente		
4	V:	<i>(Lee en voz alta lo que se proyecta en el pizarrón)</i> “El propósito de esta práctica social de lenguaje es que aprendas a jerarquizar información para elaborar un álbum donde recuperaras todos los eventos de la primaria que para ti son los más importantes”		
5	P:	Bueno, nos dice que el propósito es... que aprendas a jerarquizar. ¿Qué es para ustedes jerarquizar, qué entienden por jerarquizar?... Para ustedes cuando les menciona la palabra jerarquizar ¿qué creen que se va a hacer?	G5	I5
6	M:	Ordenar ¿no?	R4	
7	P:	Ordenar <i>(la señala con el dedo y asiente)</i> , ¿Qué más? <i>(busca manos alzadas)</i> ¿qué voy a ordenar?	G5	I6
8	A:	La información <i>(lo dice en tono muy bajo)</i>	E2	
9	P:	La información ¿cuál información?	G5	I6
10	A:	Para elaborar el álbum	B2	
11	P:	Del álbum, muy bien. Pero ¿qué es un álbum? Para ustedes ¿qué es un álbum?	G5	I4
12	V:	Como donde puedes poner música, o videos, fotos, una colección, donde puedes poner colecciones. <i>(varios alumnos hablan a la vez)</i>	R2	
13	P:	Ah, una colección, ¿de qué?	G5	I6
14	M:	[De álbumes.]	E2	
15	N:	[De fotos]	E2	
16	L:	[De trabajos]	E2	
17	M:	[De recuerdos]	E2	
18	E:	[MAESTRA, maestra, maestra <i>(pidiendo la palabra)</i> ]		
19	P:	<i>(Las participaciones se empiezan a acumular al punto que no se entiende, la maestra les pide que esperen)</i>		

		Escuchen, escuchen. A VER. Escuchen la definición de Eduardo.		
20	E:	Dice: “libro o cuaderno con las hojas en blanco, para dibujar, escribir poesías, etcétera. O seleccionar sellos, autógrafos, fotografías y cosas (pausa) semejantes. <i>(leyendo una definición que buscó en su celular)</i>	G3	
21	P:	Muy bien. ¿Ya escucharon la definición que trajo Eduardo?	G5	
22	T:	No. <i>(Varios alumnos responden a la vez)</i>		
23	P:	Dice que es un libro <i>(se interrumpe y se dirige a Eduardo)</i> Ahora tú defínemelo con tus propias palabras, ¿qué entiendes como álbum?	I6	
24	E:	Ehhh, es un libro que está, pero no tiene nada de importante, solamente que está en blanco y pueden poner monedas de colección, fotos, mmm... imágenes, y cosas.	B2	
25	P:	Muy [bien.		
26	D:	[Un álbum es donde puedes coleccionar, monedas, fotos, este, y ya. jeje <i>(riendo)</i>	R2	
27	P:	Efectivamente, ¿sí? Bueno entonces nos dice que vamos a elaborar un álbum dónde recuperes los eventos de la primaria que para ustedes son los más importantes <i>(señalando hacia donde está proyectado el propósito del proyecto)</i> Cuando dice la palabra evento ¿A qué se refiere... la palabra evento?	G5	I4
28	J:	A un festival ¿no?	E2	
29	P:	A un festival <i>(mueve la mano con un gesto de más o menos)</i> ¿Qué más? <i>(señala a otro alumno)</i>	I6	
30	V:	A una misa.	E2	
31	P:	¿Qué entienden por la palabra evento? Nos dice: “Recuperarás los eventos de la primaria” <i>(leyendo un fragmento del propósito)</i> ¿Qué es un evento? <i>(le da la palabra a un Eduardo y les pide a los niños que escuchen)</i>	G5	I4
32	E:	Un suceso imprevisto	R2	
33	P:	Es un suceso, muy bien. ¿Qué es un suceso? <i>(Habla uno de sus alumnos pero no se escucha claramente lo que dice)</i> Algo que pasó ¿qué más? ¿Qué entienden ustedes por evento?	I4	
34	J:	Que está como [en la...		
35	P:	[Lean, lean lo que dice...		
36	J:	Maestra, como en la graduación.	E2	
37	P:	¿De qué perdón?		
38	J:	La graduación		
39	P:	La graduación... [Es un evento] [Muy bien.]		
40	J:	[Es un evento] ¿No? [Exacto]		
41	P:	¿Sí? ENTONCES <i>(alza la voz frente al grupo que empieza a hablar al mismo tiempo)</i> CUANDO ME	G5	I4

		DICE RECUPERARÁS los eventos de la primaria que para ti son los más importantes, ¿a qué se refiere esa palabra evento?		
42	L:	Son como listas de recuerdos que pasaste en la primaria	R2	
43	P:	Listas de recuerdos ¿Qué más? A ver, Aranza.	I6	
44	V:	Por ejemplo el 10 de mayo	E2	
45	F:	Lo que pasó en la escuela	E2	
46	P:	Lo que pasó, en la escuela ¿qué más?... ¿A qué se refiere el evento?	I6	
47	E:	A evento, ¿imprevisto?		
48	P:	Si a algo que pasa, a algo que pasa. ¿Sí? Bueno, aquí tengo unos papelitos, ¿sí? con algunas ideas, ¿alguien quiere pasar?		
49	J:	Yo, yo, yo, yooo		
50	P:	¿Alguien quiere pasar? ( <i>señala a J</i> ) escucha lo que vas a hacer, pásale ven, ( <i>dirigiéndose a J</i> ) vas a armar un mapa conceptual con estas palabras.		
51	J:	Claro		
52	P:	Le pueden ayudar a su compañero ( <i>dirigiéndose al resto de la clase</i> )	G1	
53	D:	Álbum ( <i>le grita a J</i> )	E2	
54	P:	¿Qué estamos viendo?	G5	I6
55	T:	El álbum ( <i>contestan varios alumnos y P asiente con la cabeza</i> )		
56	B:	Falta la flechita ( <i>haciendo referencia a las flechas que unen las palabras del mapa mental</i> )	E2	
57	J:	Ehhh, [por eso ( <i>agarrando una de las flechas</i> )		
58	P:	[déjalo, déjalo... pero lo vas a ir explicando no nada más así ir poniendo	I4	
59	J:	Bueno, el álbum... ¿qué es eso? Ah, fotos ( <i>leyendo una de las palabras que tiene para armar el mapa mental y enseguida escoge una palabra que dice libro y se la muestra a P</i> )		
60	P:	¿Qué es?	I4	
61	J:	Un libro	E2	
62	P:	¿Y qué?	I6	
63	J:	¿Eh?, en blanco ( <i>continúa pegando las demás palabras en el pizarrón, le muestra las palabras a la maestra conforme las va colocando</i> )	B2	
64	P:	No sé tú, al final lo vas a explicar ( <i>contestando cuando J le muestra las palabras</i> )... a ver ahora si explicanos tu mapa, a ver escuchen por favor.	I4	

		<p>(foto del mapa mental elaborado por J)</p>		
65	J:	Un álbum es un libro en blanco, ¿no? en donde puedes coleccionar, esto, timbres postales, monedas, firmas, recuerdos y fotos.	R2	
66	P:	Muy bien, ¿está bien su compañero?	I2	
67	T:	¡Sí!		
68	P:	¿Alguien que le guste completar o algo que quiera completar que le falte?	I6	
69	T:	(murmullos)		
70	P:	¿Sí?, alguien que le quiera completar algo que falte, algo que...		
71	J:	Pues es que ya se acabaron		
72	P:	¿Qué se acabaron?		
73	J:	Pues las hojas (se oyen risas de los alumnos)		
74	P:	No, pero yo puedo mencionar algo, recuerden que ya habíamos visto lo que son las [características de los álbum	G5	C1
75	J:	[la portada	E2	
76	P:	Exactamente, ¿qué más?	I6	
77	V:	La contraportada (P le cede la palabra a L)	E2	
78	L:	Que no nada más puede ser colección sino también recuerdos	E2	
79	P:	Ahí están los recuerdos (P asiente con la cabeza y señala a L la palabra "recuerdos" en el mapa mental), ¿qué más?	I6	
80	E:	Hojas, hojas... (inaudible)		
81	P:	Esto ya lo vimos, ya nada más es complemento para que no se nos olvide lo que vamos a hacer ¿sí?, ¿hasta aquí está completo lo que nos dijo su compañero?	C2	I2
82	T:	¡Siiii!		
83	P:	Bueno, despégalo por favor y vamos a continuar.		

En las figura 13, podemos observar la frecuencia y distribución de los *clusters* y Actos Comunicativos, de acuerdo a SEDA, que se identificaron durante la actividad de recapitulación en las sesiones 1, 3 y 10.

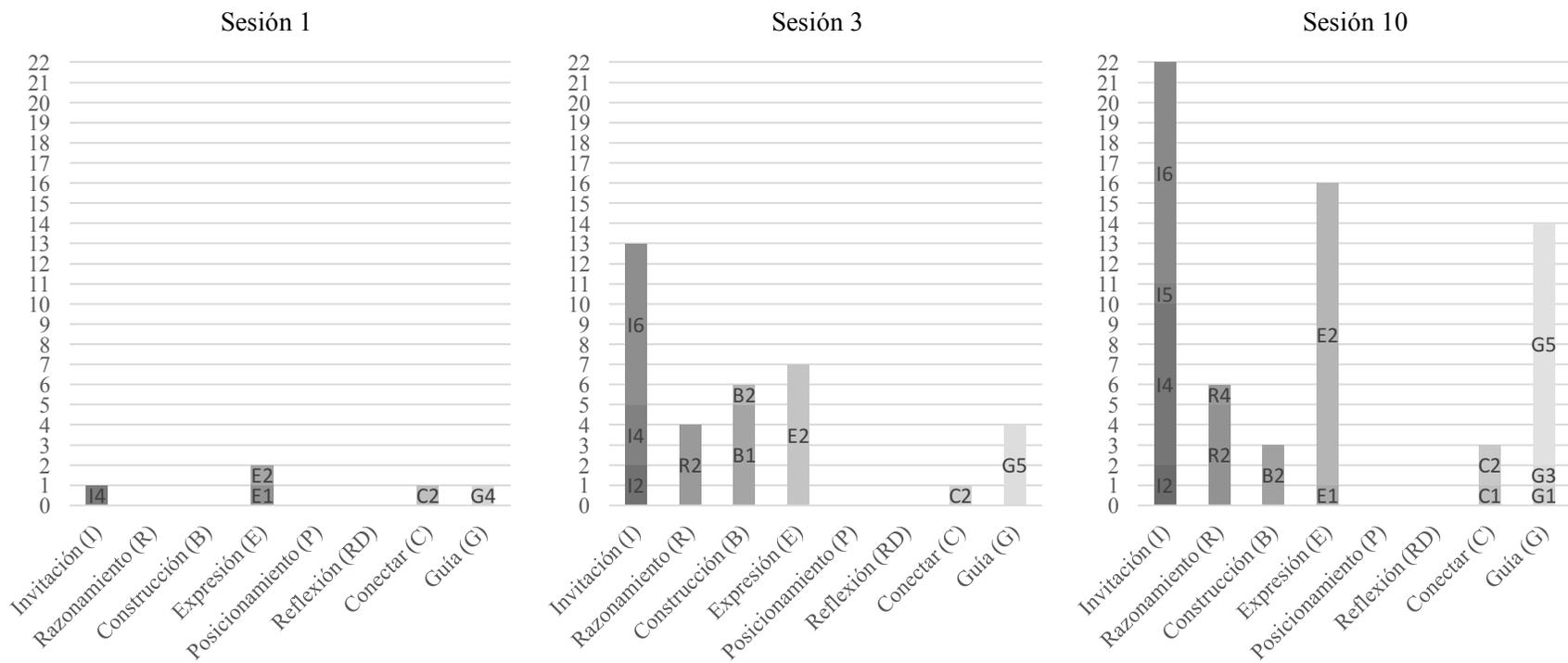


Figura 13. Frecuencia de *clusters* y Actos Comunicativos durante la actividad de recapitulación en las sesiones 1, 3 y 10.

En la figura 13, se pueden observar diferencias en las tres clases que se analizan con SEDA. En la primera sesión se codificaron únicamente 5 Actos Comunicativos (AC) pertenecientes a 4 *clusters* diferentes, notando la poca interacción que se generó en ese momento de la clase. Para la tercera sesión el número de AC aumentó a 35, éstos representan 9 códigos dialógicos de los 33 que contiene el sistema, distribuyéndose en 6 *clusters* diferentes. Finalmente, en la décima sesión se identificaron 64 AC, de 6 *clusters*, aumentando la variedad de códigos dialógicos usados, 14 en total.

## Capítulo 6. Discusión y conclusiones

El presente trabajo se suscribe como un esfuerzo más por mejorar las condiciones educativas en las escuelas de educación básica, con el propósito de incrementar el aprovechamiento escolar de los alumnos y hacer valer el ejercicio pleno del derecho a la educación. Reconociendo la importancia que tienen los docentes en la consecución de logros y metas educativas (Barber y Mourshed, 2008). Sin dejar de mencionar, que los maestros sólo son una pieza del sistema educativo y como tal, no se puede atribuir en su totalidad el éxito o fracaso de la educación.

Se hace preciso entonces que cada actor del sistema educativo tome la parte de responsabilidad que le corresponde, en el caso particular de los maestros, su principal preocupación debe ser conocer y analizar su práctica en profundidad para poder lidiar satisfactoriamente con la actividad compleja de educar (Schön, 1987).

Este contexto fue el que motivó a la presente investigación en diseñar e implementar un programa de desarrollo profesional que privilegiara los procesos de reflexión de la práctica, enmarcada en una comunidad de aprendizaje, que encaminaran los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia formas más acordes al modelo de Participación Intensa en la Comunidad.

El programa *Transformando Aulas* permitió ser un espacio permanente para que los maestros compartieran y discutieran con sus colegas los problemas que enfrentan al ejercer su labor, y así poder resolverlos de manera conjunta (OCDE, 2014). Poniendo las experiencias de los profesores en el centro permitió validar teorías, que en muchos casos provienen de una realidad ajena a ellos (Clarke y Hollingsworth, 2002). Además, de facilitar un diálogo constante entre actores de diferentes escenarios que complementaban en el análisis y los puntos de vista, puesto que traían a colación saberes teóricos, generados desde la academia, y saberes prácticos, creados en las escuelas (McIntyre, 2005).

Durante la implementación del programa se recogió información sobre la práctica en el aula de los maestros participantes a lo largo del ciclo escolar, utilizando principalmente notas etnográficas y videograbaciones. Esta información fue analizada, en especial la referente a la maestra Marta Delia, con la ayuda de herramientas provenientes de la etnografía de la comunicación, en donde se establecieron tres niveles de análisis de la práctica docente (Hymes, 1972; Saville-Troike, 2003)

En el primer nivel de análisis de la práctica docente, la situación comunicativa, que en términos educativos se refiere a la estructura de clase, se encontraron cambios importantes en la organización de las actividades conforme avanzó el año escolar.

Considerando el mapa etnográfico que se hizo de las diez sesiones, se observa que durante la primera sesión, las actividades estaban organizadas predominantemente en función de los contenidos curriculares que se tenían que cubrir, dejando de lado los propósitos del proyecto. Es por ello, que en la primera clase la mayoría del trabajo giró en torno al concepto de adjetivo calificativo, utilizando 5 tareas para desarrollar su definición: revisión del concepto, uso de los adjetivos, lista de los adjetivos, dictado y confirmación del concepto adjetivo calificativo.

Se aprecia en esta primera sesión, que si bien se llega a discutir el concepto de adjetivo calificativo enmarcado en el contexto de la elaboración de una biografía, el saber de la definición se vuelve más imperante, lo que provoca que se pierda el foco del proyecto y que muchas veces las clases se fragmenten en revisiones de reglas sintácticas o gramaticales (Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway, 1997), con lo cual se debilita la principal función del trabajo por proyectos en la asignatura de Español: la pragmática del lenguaje.

Durante las sesiones intermedias de grabación, se observa un mayor acercamiento al método de trabajo por proyectos. Puesto que, las actividades que se proponen están vinculadas entre sí: descubrir la estructura textual, hacer fichas de trabajo con información relevante para el desarrollo del texto, hacer un esquema de planificación textual y revisión de los procesos de escritura. Todas estas tareas están encaminadas para el cumplimiento de las metas y objetivos del proyecto, que es la elaboración de un relato histórico.

Así mismo, vemos en la quinta sesión que toda la clase fue ocupada para realizar la escritura del relato histórico. Es un elemento importante porque generalmente, una vez revisados todos los contenidos necesarios para desarrollar el producto del proyecto, los maestros suelen dejar como tarea la escritura del producto final del proyecto, sin tomar en cuenta la complejidad de los procesos que se tienen que ejecutar, resultando muchas veces en producciones escritas más cercanas al modelo de decir el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Por otra parte, se nota que la estructura de clase se introducen elementos que promueven el desarrollo de habilidades de escritores más expertos, es decir, promueven prácticas que van de acuerdo al modelo de transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Haciendo

referencia a procesos de planificación textual para desarrollar la macroestructura textual, se toma en cuenta la superestructura del texto por escribir. Además de promover ciclos de revisión, se pone hincapié en que el proceso de escritura es iterativo.

Durante la mitad y finales de la quinta sesión, la maestra Marta Delia tiene que hacer una modificación en la planificación de su clase, al percatarse que las fichas de trabajo para redactar el relato histórico no contenían la información necesaria para desarrollar el esquema de planificación textual, motivo por el cual, reajusta solicitando volver a hacer las fichas de trabajo, pero esta vez con objetivos claros en la búsqueda de información y en la lectura de libros especializados en el tema. El que la maestra Marta Delia hiciera estos cambios, nos muestran rasgos de un profesional reflexivo (Schön, 1983), que es capaz de adecuar ante un suceso que no estaba planeado. Para poder identificar el error y delimitar la nueva ruta que hay que seguir, es necesario tener claros los propósitos y metas que se pretenden lograr dentro de un contexto más amplio, es decir, conocer en profundidad los procesos que harán conseguir los productos del proyecto (Jones, Rasmussen, y Moffitt, 1997). Así mismo, para hacer el reajuste de búsqueda y resumen de información en las fichas de trabajo, se tuvieron que establecer de forma más precisa los objetivos de la lectura de materiales y proponiendo estrategias para la síntesis de la información, esto es, implementar procesos de comprensión lectora eficaces (Kintsch y Van Dijk, 1978).

En la estructura de la décima sesión, se observa una clase más integral y completa. Reconociendo en ella tres fases: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio, al hacer una recapitulación de las sesiones previas, la maestra hace explícita la relación entre las actividades del proyecto y pone de manifiesto la trayectoria de aprendizaje que han seguido sus estudiantes. Estos elementos juegan un papel importante en la consolidación de aprendizajes, ya que ubica a los alumnos en un mapa general que han de seguir para la consecución de las metas educativas. Esta es una de las estrategias más importantes del andamiaje (Walqui, 1995; en Galguera, 2003).

Durante la fase intermedia de la décima sesión, sigue retomando la maestra Marta Delia aspectos de la estructura textual y ofrece modelos de ejecución para elaborar un texto escrito. Es importante recalcar la forma como se combinan elementos de andamiaje con la producción de textos (Delmastro, 2008). De esta manera, logra en una sola sesión cumplir con un ciclo del modelo de transformar el conocimiento: planear, escribir y revisar.

Durante las últimas sesiones de grabación la maestra Marta Delia introduce en sus cierres de clase la reflexión de los aprendizajes. Este elemento de carácter metacognitivo es otra muestra de la amplia variedad de estrategias que fue adquiriendo la profesora a lo largo del ciclo escolar, en especial a las referidas en los procesos de andamiaje. El elemento metacognitivo en el aprendizaje es de suma importancia porque es a través de estos recursos que los alumnos llegan a hacer conscientes de los aprendizajes que van consiguiendo y las formas en cómo se construyen nuevos conocimientos.

En la décima sesión se ve un gran repertorio de las estrategias de andamiaje, ya que de acuerdo a la clasificación de que propone Walqui (1995, en Galguera 2003) en una sola sesión se utilizaron tres grandes grupos: modelamiento, puentes cognitivos y desarrollo metacognitivo. Realizando así con una de las más grandes tareas que se requieren del profesor acorde al modelo de Participación Intensa en la Comunidad: ser un guía que apoye en la construcción de nuevos aprendizajes.

Tal como se mostró en la figura 9, la variedad de estrategias didácticas no sólo se dio en el proceso de andamiaje, sino que éstas se vieron incrementadas en diferentes dimensiones: trabajo por proyectos, trabajo colaborativo, estilos dialógicos de comunicación, creación de ambientes de aprendizaje, y clima de confianza.

Con la finalidad de analizar el uso de estrategias didácticas, se homologaron EC o actividades a lo largo del ciclo escolar para detallar como fueron desarrollándose el abanico de posibilidades en el actuar docente. De las tres actividades que se seleccionaron (recapitulación, modelamiento y reflexión de los aprendizajes), se encontraron cambios en cantidad y calidad en la realización de cada una de las tareas.

En la actividad de recapitulación, se encontró en un primer momento de forma incipiente y con una duración corta de tiempo. Con el uso de la *Guía de observación de la práctica docente*, sólo se identificaron tres estrategias un tanto rudimentarias. Durante este primer momento el resumen de las sesiones previas fue hecho en su totalidad por la maestra Marta Delia, dando poca oportunidad a la participación para la integración de los conocimientos. Además de que la retroalimentación que se les proporcionó a los alumnos fue escasa en cuestión de ubicarlos en el proceso de implementación del proyecto. Esto provoca que se establezcan roles de participación fijos en los que el maestro se convierte en instructor y los alumnos

receptores de información tal y como se plantea en el Modelo de Ensamblaje en Línea (Rogoff, 2014).

La recapitulación en un momento intermedio del ciclo escolar se vio una evolución en tanto la reconstrucción no fue hecha exclusivamente por la profesora, sino que para realizar este ejercicio la participación de los alumnos fue más destacada, dándole un mayor volumen a la discusión y ofreciendo más tiempo en su ejecución. El invitar a la expresión de ideas, razonamientos y elaborar más sus respuestas por parte de los alumnos es un elemento importante en la construcción social del conocimiento (Daniels, 2001). Ya que esto implica que el conocimiento no se transmite, porque el conocimiento ya esté hecho, sino que hay que generar las oportunidades para que en el colectivo se piensen las ideas y se discutan, en donde el rol del maestro es el de proporcionar pistas o ayudas para poder descubrir, recuperar o comprender los conocimientos (Hernández, 1998).

En la última sesión, se volvió a presentar la actividad de recapitulación, en la que se observaron nuevamente estrategias que tenían que ver con el involucramiento de los alumnos en la construcción del aprendizaje. Sin embargo, un elemento que resultó novedoso fue que los apoyos que se dieron durante la tarea eran más complejos, ya que éstos incitaron a la organización lógica del pensamiento por parte de los alumnos, utilizando recursos como el mapa mental. Lo que demuestra que las actividades de andamiaje y mediación docente fueron tomando rasgos de ser más efectivos, puesto que cada vez estaban más encaminadas para que los propios estudiantes realizaran aportes a las tareas; estas actividades eran llevadas a cabo en conjunto entre la maestra y alumnos, y se iba cediendo progresivamente el control de las tareas (Applebee, 1986).

Aunado a las actividades de recapitulación, también se identificó la trayectoria de desempeño de los docentes en la actividad de modelamiento en tres momentos del año escolar.

Durante la etapa inicial e intermedia, en la actividad de modelamiento se presentaron producciones textuales, en las que su principal foco de atención fue el análisis sintáctico en los que se busca establecer el referente de la lectura, y para ello se empleaban estrategias de expresión, justificación y elaboración de las ideas. Siendo la mayoría preguntas de carácter textual, enfocándose solamente a la comprensión local del texto. Perdiendo un tanto el propósito del modelamiento dentro de los proyectos escolares, el cual es descubrir la estructura textual que

subyace en cada uno de los textos para que a partir de esto se establezca un procedimiento a seguir para elaborar un texto escrito (Parodi, 2005).

Para la última parte del ciclo escolar, se presentó la actividad de modelamiento, y aunque el tiempo que ocupó para realizar esta tarea fue casi la mitad en relación al tiempo de las primeras etapas, contó con un mayor número de estrategias empleadas. Destaca de forma notoria el uso de estrategias relacionadas con los procesos de comprensión lectora, utilizando preguntas como: ¿Para qué y qué se busca de la lectura? ¿De quién o de qué se habla en el texto? ¿Cuál es la información más relevante en el texto? ¿En qué orden se presenta la información? Siendo estas interrogantes indicadores claros de que se buscó identificar la microestructura y macroestructura textual, es decir, se hizo referencia a la comprensión local y global del texto (Kintsch y Van Dijk, 1978). Además, al incluir preguntas que discutan sobre la organización de las ideas en el texto se tiene la intención de hacer notar la superestructura que guía la composición escrita. Estos elementos son de suma importancia porque entran en juego análisis más profundos de la forma en cómo se escribe y cómo poder llegar a desarrollar los productos esperados en el proyecto (Kintsch, 2004).

La tercera actividad que se analizó fue la reflexión de los aprendizajes. En esta actividad sólo se tuvo registro de su implementación en la primera sesión de grabación y a partir de ahí fue hasta mitad y finales del año escolar en que se consolidó como una práctica recurrente.

Durante la primera sesión en que se reflexionó con los alumnos sobre los aprendizajes adquiridos en la clase, la maestra Marta Delia utilizó esta actividad como una manera de confirmar que los alumnos realmente comprendieron el concepto revisado en la sesión: adjetivo calificativo. Para ello, invitó a los alumnos a expresar, elaborar, construir y justificar sus participaciones, haciendo un fuerte énfasis de su parte en el concepto y no en la utilidad que tendría estos conocimientos para la elaboración de los productos del proyecto.

Para las etapas del ciclo escolar en que la reflexión metacognitiva se hace una práctica cotidiana, la maestra Marta Delia propuso actividades que sirvieron para recuperar y sintetizar aprendizajes (Delmastro, 2008). Por ejemplo, hacer que escriban una palabra de lo que aprendieron o que en una hoja blanca escriban brevemente nuevos conocimientos y las cosas que hicieron para lograr las metas. Ello permite la expresión de las ideas de cada uno de sus alumnos, apoyándolos mediante una retroalimentación que les ofreciera explicaciones más elaboradas sobre cómo llegar a la solución de un problema.

El tercer nivel de análisis y documentación de la práctica docente se refiere al uso del lenguaje en el aula para promover y estimular el pensamiento de los alumnos y avanzar en su comprensión y aprendizaje. Es decir, se trató de hacer este ejercicio para identificar si las conversaciones que se produjeron en el salón de clases corresponden a interacciones dialógicas (Alexander, 2008).

El instrumento CAM-UNAM SEDA se utilizó para identificar si los intercambios en el aula tenían la cualidad de ser dialógicas. Este sistema de codificación fue diseñado *ex profeso* para discriminar este tipo de interacciones.

Las transcripciones de las actividades de recopilación en las diferentes sesiones nos muestran diferencias en el volumen o número de turnos. En las primeras sesiones son pocos los turnos de habla y éstos suelen estar predominados por la maestra Marta Delia, estableciendo estructuras conversacionales en las que el profesor expone y los alumnos se limitan en muchos casos a sólo escuchar.

En la segunda transcripción que se codificó, se ve un aumento significativo en el número de turnos de habla pasando de 5 turnos a 41, de los cuales se codificaron 31, es decir el 75%, lo cual es un buen indicador de que el habla generada fue altamente dialógica con estructuras más abiertas que produjeron encadenamientos entre las intervenciones. Además de que del total de turnos de habla sólo 16 fueron por parte de la maestra Marta Delia, es decir, poco más de la tercera parte. Ello nos muestra que evolucionaron las conversaciones en el salón de clases para permitirles más participación a los alumnos y la maestra siendo sólo una guía en la discusión (Díaz y Hernández, 1998).

Así mismo, los Actos Comunicativos que se identificaron en la segunda transcripción pertenecían en su mayoría al *cluster* de invitación, seguido por los agrupamientos de expresión, construcción y razonamiento, y en forma menos frecuente los que pertenecían a los *cluster* de guía y conectar. Esto nos indica que generalmente la maestra Marta Delia se ocupó permanentemente de realizar algunos de los aspectos que caracterizan a la enseñanza dialógica: promover la participación de sus alumnos por medio de invitaciones a sus alumnos a razonar, justificar y ampliar sus conocimientos (Alexander, 2008).

En la tercera transcripción los turnos de habla se duplicaron en relación a la segunda transcripción, pasando de 41 a 83. De esos se codificaron 60 siendo cerca del 75% del total. Además los turnos de habla de la maestra Marta Delia se limitaron a 38. En términos generales

se mantuvieron los mismos Actos Comunicativos que en la segunda transcripción, sólo variando en el número total de Actos Comunicativos identificados.

De manera general, se sigue viendo un progreso entre la segunda y tercera transcripción en medida que la maestra Marta Delia toma más en cuenta el diálogo y la discusión como parte de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se ha visto en el mapa etnográfico que la variedad de formas de trabajo y comunicación que propone son diversas: el maestro con toda la clase, el maestro con pequeños grupos, el maestro con un alumno y alumnos en grupo. Esta variedad de interacciones tiene como propósito aprovechar los recursos de cada miembro de la clase en beneficio de todo el grupo (Alexander, 2008).

A manera de conclusión, a partir de la participación en el programa *Transformando Aulas* el desempeño profesional de la profesora Marta Delia se acercó en mayor medida al modelo de Participación Intensa en la Comunidad propuesto por Rogoff, enriqueciendo su repertorio de estrategias didácticas que son acordes a la propuesta constructivista de la educación.

El programa de desarrollo profesional docente demostró ser una alternativa para que los profesionales de la educación puedan mejorar su práctica, a partir de la discusión, análisis y reflexión con otros miembros de su comunidad y de investigadores universitarios que contribuyen a compartir las nuevas tendencias en el campo educativo.

La creación de comunidades de aprendizaje para promover procesos de formación y a la vez producir nuevo conocimiento por parte de investigadores y docentes resulta ser una relación favorecedora en donde se producen relaciones de ganar-ganar.

Se demuestra también que los programas de formación docente inicial y continúa deben de estar situados en contextos de práctica reales para poder concretar los conocimientos académicos en prácticas educativas eficaces. Además, de que estos programas deben ser realizados en periodos de tiempo prolongados, en los que se pueda incidir con mayor profundidad en la transformación de las practicas educativas, ya que estos procesos suelen ser de largo aliento.

A su vez, la retroalimentación y reflexión en conjunto entre maestros e investigadores se puede concebir como parte de un proceso de evaluación continúa de los procesos educativos que tiene un carácter altamente formativo, lo cual podría complementar la evaluación a gran escala implementada por el INEE.

A pesar de que en el presente estudio sólo se abordan las estrategias didácticas desde un punto de vista descriptivo, y en términos de aparición dentro de la práctica docente, los efectos que éstas generaron en sus alumnos no han sido abordados. Sin embargo, estas estrategias han demostrado gran influencia en el desarrollo y aprendizajes de los alumnos en diferentes investigaciones (Rojas-Drummond, 2003; Rojas-Drummond et al., 2016). En este sentido, se cree que las transformaciones de la práctica docente hacia formas más participativas, constructivas y dialógicas contribuyen a promover en los educandos, habilidades clave para participar de manera competente y autónoma en su comunidad, dentro y fuera de la escuela, ofreciéndoles las herramientas necesarias para comprender su entorno y poder convertirse en agentes de cambio cultural.

Los esfuerzos a los que contribuye esta propuesta de desarrollo profesional docente tienen la intención de impulsar mejoras en las prácticas escolares en México. A partir de estas transformaciones, se espera eventualmente, conlleven a efectos de largo alcance con repercusiones trascendentales en la sociedad, fomentando la convivencia humana, fortaleciendo el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de las personas y el ejercicio pleno de los derechos humanos.

## **6.1 Limitaciones y sugerencias**

Las limitaciones para desarrollar la presente investigación estuvieron relacionadas con las estructuras que rigen la labor de los docentes en las escuelas, puesto que no se cuenta con espacios para que ellos puedan realizar reuniones de trabajo o tiempo dentro de su horario laboral que sea destinado para participar en cursos de actualización y mejoramiento de su práctica. Ello ocasiona a largo plazo que si los maestros deciden participar en programas que tengan una larga duración el desgaste sea mayor y presenten síntomas de estrés y agotamiento por la carga de trabajo que esto implica.

Otra dificultad ha sido el clima que se ha generado en las escuelas a partir de las reformas educativas del presente gobierno (Modificaciones a la Ley General de Educación, Ley del Servicio Profesional Docente y Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa) han puesto a la defensiva a la mayoría de los profesores, por temor a la evaluación del desempeño docente y a perder su trabajo, lo cual ha generado que las intervenciones en los centros escolares sean vistas

con más recelo, y los profesores tengan ciertas reservas para poder participar abiertamente en proyectos de investigación.

Además, de que si bien desde el currículum oficial se plantea el trabajo por proyectos y el aprendizaje colaborativo, las condiciones de personal, número de alumnos, mobiliario e infraestructura muchas veces limita que estos procesos se puedan llevar a cabo. Tal es el caso de maestros que están a cargo de más de cuarenta alumnos, en donde las condiciones de hacinamiento suelen ser más marcadas, la movilidad en el aula se hace intransitable y el mobiliario no responde a las necesidades del proceso educativo.

Es por ello, que se sugiere que a través de estos programas de desarrollo profesional que tienen lugar en los centros educativos, se sensibilicen a las autoridades correspondientes para que adecúen en medida de sus posibilidades las circunstancias que rodean al ejercicio docente.

Además de hacer visible estas condiciones, se espera que sirvan estas propuestas para las instituciones educativas de generar los lineamientos de trabajo, para que tomen en cuenta todos estos factores que faciliten las condiciones para establecer lazos entre las universidades y los centros educativos, además de dotar a los centros educativos con los elementos mínimos indispensables para poner en marcha las políticas educativas que se han trazado.

En este sentido, el programa *Transformando Aulas* también debe probarse en un mayor número de contextos para delimitar con mayor precisión sus alcances y limitaciones, en términos de la población a la que puede dar el servicio de acompañamiento y la adaptabilidad de la propuesta en diferentes escenarios para que se convierta en una alternativa sólida que responda a la problemática de formación docente inicial y continua.

## Referencias

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Applebee, A. (1986). Problems in Process Approaches: Towards a Reconceptualization of Process Instruction. En A. Petrosky, y D. Bartholomae (Eds.), *The Teaching of Writing* (pp. 95-113). Chicago: University of Chicago Press.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: PREAL.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Baumfield, V., y Butterworth, M. (2007). Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnerships: An analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching*, 13, 411-427.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Blanton, W., Moorman, G., Hayes, B., y Warner, M. (1997). Effects of participation in the Fifth Dimension on far transfer. *Journal of Educational Computing Research*, 16, 371-396.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., y Pittman, M. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and teacher education*, 24, 417-436.
- Bruner, J. (1980). *The Social Context of Language Acquisition. Witkin Memorial Lecture*. Princeton: Educational Testing Services.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J., y Sherwood, V. (1976). Peekaboo and the Learning of Rule Structures. En J. Bruner, A. Jolly, y K. Sylva (Eds.), *Play its Role in Development and Evolution* (pp. 277-287). Middlesex: Penguin Books.
- Cano, M. I., y Lledo, Á. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Díada Editorial.
- Carretero, M. (2005). Introducción. La relevancia de la obra de Vigotski para la educación. En L. Vigotski, *Psicología pedagógica* (pp. 11-14). Buenos Aires: Aique.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium -sized firms. *International small business journal*, (5), 73-85 .
- Clarke, D., y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Cole, M. (2006). *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*. New York: Rusell Sage Foundation.
- Coll, C. (2015). Las comunidades de aprendizaje, un enfoque diferente para superar los retos educativos. En M. A. Morales (Ed.), *Comunidades de Aprendizaje en la UNAM* (pp. 13-36). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

- Daudet, Y., y Singh, K. (2001). *The right to education: An analysis of UNESCO's standard-setting instruments*. Paris: UNESCO.
- De la Mata, M. (1993). Interacción social, discurso y aprendizaje en el aula. *Investigación en la escuela*, 21, 20-29.
- Delmastro, A. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230.
- Díaz, F., y Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., y O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E. Spada, y P. Reiman (Eds), *Learning in Humans Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189 – 211). Oxford: Elsevier.
- Domingo, À. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: PUBLICIA.
- Driscoll, M., y Vergara, A. (2011). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 21(2), 81-99.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Emerson, R., Fretz, R., y Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente; una propuesta basada en la investigación-acción*. México/Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Fosnot, C. (1989). *Enquiring Teachers, Enquiring Learners: A Constructivist Approach to Teaching*. Nueva York: Teacher College Press.
- Galguera, T. (2003). Scaffolding for English Learners: What's a Science Teacher to Do. *FOSS Newsletter* (21).
- García, B., Loredó, J., Luna, E., y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 97-108.
- Gaudin, C., y Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Grau, V., Calcagni, E., y Preiss, D. (2016). Alianza universidad-escuela: hacia nuevos modelos de desarrollo profesional docente. En J. Manzi, y M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aulas: transformación de las prácticas docentes* (pp. 647-675). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.

- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A., Maine, F., Ríos, R., ... Barrera, M. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across cultural and educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- Hennessy, S., Warwick, P., y Mercer, N. (2011). A dialogic inquiry approach to working with teachers in developing classroom dialogue. *Teachers College Record*, 113(9), 1906-1959.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hymes, D. (1972). Models of interaction in language and social life. En J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). London: Basil Blackwell.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (26 de agosto de 2015). *Censos económicos 2014. Resultados definitivos*. Recuperado el 4 de mayo de 2017, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía:  
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ce/ce2014/>
- Jones, N., Rassmussen, C., y Moffitt, M. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.
- Jornet, J., González-Such, J., y Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 185-196.
- Kintsch, W. (2002). On the Notions of Theme and Topic in Psychological Process Models of Text Comprehension. En M. Louwerse, y W. Van Peer (Eds.), *Thematics: Interdisciplinary Studies* (pp. 157-170). Amsterdam: Benjamins.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction. En R. Rudell, y N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1270-1328). Newark: International Reading Association.
- Kintsch, W., y Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Krajcik, J., Blumendfeld, P., Marx, R., Bass, K., Fredericks, J., y Soloway, E. (1998). Inquiry in project-based science classrooms: Initial attempts by middle school students. *The Journal of the Learning Sciences*, 7(3), 313-350.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 225-287.
- Martínez, F., Herrero, L., Gonzalez, J., y Domínguez, J. (2006). Project based learning experience in industrial electronics and industrial applications design. En U. Domínguez (Ed.), *Proceedings of The International seminar on innovative teaching and learning in engineering education* (pp. 299-312). Valladolid: Escuela Universitaria Politécnica/Universidad de Valladolid.

- Marx, R., Blumenfeld, P., Krajcik, J., y Soloway, E. (1997). Enacting project-based sciences: Challenges for practices and policy. *Elementary School Journal*, 94, 517-538.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35, 357-382.
- McLaughlin, C., y Black-Hawkins, K. (2004). A schools-university research partnership: Understanding. models and complexities. *Journal of In-Service Education*, 30(2), 265-284.
- Medí, M. (1999). *The content of the right to education*. Paris: Comisión de Derechos Humanos de la ONU.
- Miller, L. (2011). School-University partnership as a venue for professional development. En A. Lieberman , y L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 23-44). New York: Teachers College Press.
- Nicolopoulou, A., y Cole, M. (1993). Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: The Fifth Dimension, its play-world, and its institutional contexts. En E. Forman, N. Minick, y C. Stone (Eds.), *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children Development* (pp. 283-314). Oxford: Oxford University Press.
- Nieto, O. (25 de mayo de 2011). *En palabras más simples: ¿cómo se comprende?* Recuperado el 1 de mayo de 2017, de Lectura y Comprensión: <https://lecturaycomprension.wordpress.com/tag/van-dij-y-kintsch/>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC]. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Paris: ONU.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2014). *Guía del profesorado TALIS 2013: Estudio Internacional sobre enseñanza y aprendizaje*. OCDE Publishing.
- Opfer, V. D., y Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning . *Review of Educational Research*, 81, 376-407.
- Panitz, T., y Panitz, P. (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. En J. Forest (Ed.), *University Teaching: International Perspectives* (pp. 161-202). New York: Garland Publishing .
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos* . Buenos Aires: Eudeba.
- Pea, R. (2004). The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 423-451.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.

- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL]. (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago: PREAL.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E., y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. V. Wertsch, P. del Rio, y A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2014). Learning by Observing and Pitching In to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57, 69-81.
- Rojas-Drummond, S. (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican classrooms. En H. Cowie, y V. D. Aalsvoort (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 193-213). Oxford: Permagon.
- Rojas-Drummond, S. (2003). Creando comunidades de aprendizaje en escuelas primarias en México: una perspectiva sociocultural. *Educación*, 9, 29-40.
- Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernández, F., y Zúñiga, M. (2010). Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. En K. Littleton, y C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction. Advances in learning and instruction* (pp. 128-148). Londres: Earlbaum.
- Rojas-Drummond, S., Guzmán, K., Mazón, N., Vélez, M., y Stevenel, B. (2011). *Aprendiendo Juntos: fortalecimiento de competencias sociales, cognoscitivas, psicolingüísticas y tecnológicas a través de una innovación educativa*. Ciudad de México: SEP, Reseñas de investigación en Educación Básica. Convocatoria 2006.
- Rojas-Drummond, S., Márquez, A. M., Pedraza, H., Ríos, R. M., y Vélez, M. (2015). Creando comunidades de aprendizaje en la educación básica: Una mirada sociocultural. En M. A. Morales (Ed.), *Comunidades de Aprendizaje en la UNAM 2015* (pp. 39-66). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas-Drummond, S., Márquez, A., Hofmann, R., Maine, F., Rubio, A., Hernández, J., y Guzmán, K. (2016). Oracy and Literacy in the Making: Collaborative Talk and Writing in Grade 6 Mexican Classrooms. En A. Surian (Ed.), *Open Spaces for Interactions and Learning Diversities* (pp. 69-108). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Fernández, J., y Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84-94.

- Sánchez, J. (10 de marzo de 2013). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado el 17 de enero de 2017, de Actualidad Pedagógica: [http://actualidadpedagogica.com/estudios\\_abp/](http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/)
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En J. Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 199-227). Madrid: Síntesis.
- Santagata, R. (2009). Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools. *Journal of Teacher Education*, 20, 163-183.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP
- Sherin, M., y Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163-183.
- Treviño, E., Villalobos, C., y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: Hispamer.
- Van den Berg, V., Mortermans, D., Spooren, P., Van Petegem, P., Gijbels, D., y Vanthournout, G. (2006). New assesment modes within project-based education the stakeholders. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 345-368.
- Van Es, E., y Sherin, M. (2008). Mathematics teachers' 'learning to notice' in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.
- Webb, N., Ender, P., y Lewis, S. (1986). Problem-Solving Strategies and Group Processes in Small Groups Learning Computer Programming. *American Educational Research Journal*, 23(2), 243-261.
- Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28, 1-10.

# **Anexos**

## Anexo 1. Guía de observación de la práctica docente

Aspectos educativos	Estrategias	Ejecución		
		Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces
Ambiente de aprendizaje y clima de confianza. (AC)	1. Define las reglas de convivencia y hace que se respeten.			
	2. Reflexiona con los alumnos sobre las faltas de respeto en el aula.			
	3. Ser un motivador y promover la participación de todos los alumnos.			
	4. Da tiempo para que los alumnos participen o respondan preguntas.			
	5. Permite la expresión de ideas, emociones o sentimientos.			
	6. Da un trato equitativo y justo a todos los alumnos.			
	7. Reconoce el error como una oportunidad para aprender.			
	8. Aprovechar los intereses de los alumnos para promover el aprendizaje (motivación).			
	9. Reconoce los logros de sus alumnos y los apoya cuando presentan dificultades para realizar una actividad.			
Procesos de andamiaje. (PA)	1. Explora los conocimientos previos y el nivel de conocimiento o comprensión de los alumnos.			
	2. Enfoca y mantiene la atención de los alumnos en aspectos concretos o relevantes del contenido o actividad.			
	3. Hace preguntas para explorar, guiar y evaluar el aprendizaje de sus alumnos.			
	4. Introduce conceptos, teorías o autores para orientar, ampliar o apoyar la comprensión de un contenido o actividad.			
	5. Proporciona pistas o claves que ayudan a descubrir, comprender o recuperar conocimientos.			
	6. Promueve que los estudiantes organicen lógicamente la información o el conocimiento. (A través de esquemas, mapas mentales, cuadros sinópticos, etc.)			
	7. Divide un contenido complejo en partes más sencillas para que los alumnos puedan asimilarla de mejor manera.			
	8. Modela formas de comunicación, de razonamiento o de práctica de habilidades que sirvan como pautas que puedan seguir sus alumnos.			
	9. Ofrece explicaciones sobre por qué (argumentos) y cómo (procedimientos) se llega a la solución de un problema.			
	10. Retroalimenta las respuestas de los alumnos brindándoles información relevante para que avancen en el conocimiento, la comprensión o la actividad.			

Estilos dialógicos de comunicación (ED)	1. Invita a la expresión de opiniones, experiencias e ideas.			
	2. Pide a los alumnos que amplíen y/o aclaren sus ideas.			
	3. Invita a los alumnos a participar tomando en cuenta lo que han dicho sus compañeros.			
	4. Solicita a los alumnos que integren o sintetizen ideas.			
	5. Invita a especular, imaginar o hipotetizar.			
	6. Pide a los alumnos que expliquen o justifiquen sus ideas.			
	7. Promueve que los alumnos analicen o evalúen diferentes puntos de vista, opiniones o creencias.			
	8. Promueve el debate de las ideas o puntos de vista.			
	9. Invita a tomar postura a partir de las contribuciones que se han hecho.			
	10. Pide propuestas de acción o solución para resolver una tarea o actividad.			
Trabajo por proyectos (TP)	1. Se define el producto final y los productos parciales que integrarán el proyecto. Determinando las actividades que se requieren realizar.			
	2. Se elaboró un calendario con la programación de las actividades (fechas, tiempo que se dedicará a cada actividad).			
	3. Hay una vinculación entre las actividades y los propósitos del proyecto.			
	4. Se cumplieron las actividades y se elaboraron los productos en las fechas programadas; y se realizaron ajustes a la programación cuando se presentaron contratiempos para cumplir con lo programado.			
	5. Se explicó a los alumnos la relación entre cada una de las actividades y los propósitos y productos del proyecto			
	6. Se presentaron los productos a todo el grupo y/o a la comunidad escolar.			
	7. Se reflexionó con los alumnos sobre lo que se aprendió en el proyecto, su utilidad y la calidad de los productos.			
	8. Se evaluaron los productos tomando en cuenta los criterios establecidos con anterioridad y con el conocimiento de los alumnos.			
	9. Definir con claridad el propósito de la actividad, así como las características del producto que se espera lograr y los criterios para su evaluación ((lista de chequeo, rúbricas, escalas de puntuación, guías de observación, etc.).			

Trabajo colaborativo (TC)	1. Ser un facilitador que apoye y clarifique los roles que van a desempeñar los miembros del grupo.			
	2. Monitorear el trabajo grupal, asegurándose de observar y retroalimentar a todos los equipos.			
	3. Apoyar a los grupos para que clarifiquen o comprendan los conceptos necesarios para poder desarrollar las actividades o proyectos.			
	4. Ofrecer retroalimentación oportuna que guíe a los alumnos sobre la manera en que se desempeñan y los ajustes que deben realizar para cumplir con los objetivos de la tarea o el proyecto.			
	5. Dar tiempo a los alumnos para que reflexionen sobre su desempeño individual y grupal durante el trabajo colaborativo			
Procesos de lectura y escritura. (LE)	1. Define el propósito de la lectura (para qué y qué se busca?).			
	2. Busca hacer evidente el referente de la lectura (¿de quién o qué se habla?)			
	3. Aclara los conceptos o palabras que no son claros para sus alumnos durante la lectura.			
	4. Sintetiza la información de la lectura de acuerdo con el propósito educativo (¿cuál es la información relevante?)			
	5. Ayuda a organizar y jerarquizar la información presentada en la lectura (¿en qué orden se presenta la información?)			
	6. Contextualiza el proceso de escritura respondiendo a las preguntas: ¿para qué, para quién y qué se quiere decir?			
	7. Ayuda a organizar y relacionar las ideas que se desarrollaran en el proceso de escritura (¿qué decir y cómo decirlo?)			
	8. Promueve procesos de revisión en los que se tome en cuenta: ¿si se entiende lo que se escribió?, ¿cumpló con el propósito general del texto?, ¿logro la atención y el interés del lector?, ¿el texto está completo?, ¿se cumple el objetivo de cada una de sus partes?			

## Anexo 2. CAM-UNAM Scheme for Educational Dialogue Analysis (SEDA)

<i>I Invite elaboration or reasoning</i>			
<i>Code</i>	<i>Key words</i>	<i>Definition</i>	<i>Description</i>
I1	Ask for explanation or justification of another's contribution.	Ask participant(s) to explain or justify another's or collective ideas, reasoning or the process of arriving at a solution.	<p>Invite participants to take up someone else's or collective ideas, perspectives, reasoning, position, concept, hypothesis, viewpoint, academic content, or the process of arriving at a solution in order to respond critically to them through explanation, justification or argumentation. Asking someone to 'put themselves into another's shoes'.</p> <p>The invitation has to be explicit through phrases such as: 'explain what Jane meant by...'. 'why do you think Ana said that?'. It does not include simply asking others to repeat someone else's statement.</p>
I2	Invite building on/ elaboration/ (dis) agreement/ evaluation of another's contribution or view.	Use previous contribution to elicit further responses, inviting addition to or elaboration/ clarification/ (dis) agreement/ positioning/ comparison/ evaluation of another's contribution or idea.	<p>This act includes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inviting participants to take up others' contribution(s) in order to promote the clarification, paraphrasing, extension, elaboration, or deepening of ideas. Includes bringing private contributions or knowledge objects (e.g. outcomes from group work) into the public arena, when further responses/additions are then invited. Reference to specific prior ideas/ contributions/views/theories must be explicit (through naming an individual or referring to a specific idea). Excludes ambiguous cases such as "What do you think, Mary?" Consider E1 – 'Invite opinions/beliefs/ideas' for this.</li> <li>2. Inviting ideas that are different or similar to others', or inviting others to identify whether ideas are similar or different.</li> <li>3. Asking participants to evaluate or comment on or compare/agree/disagree with another's argument/position/conclusion by: <ul style="list-style-type: none"> <li>Asking participants to take a position in relation to the topic at hand or to agree/ disagree with possible courses of action;</li> <li>Asking for confirmatory or alternative perspectives.</li> </ul> </li> </ol> <p>Consider additionally coding C1 – 'Refer back' where positioning is invited in relation to a reference back to an earlier contribution.</p>
I3	Invite possibility thinking based on another's contribution.	Invite speculation/ imagining, hypothesis, conjecture, or question posing based on another's contribution.	<p>Invite participants to imagine new scenarios and to wonder, speculate, predict or formulate hypotheses about possibilities connected to previous contributions. Typically this might include a conjunction linking to a previous comment: e.g. 'So, what might happen if...' or 'Based on Billy's idea, who has a further question?'</p> <p>The important feature of this code is that, whilst it includes invitations to participants to ask open-ended questions, which are typical of creative and divergent thinking, it explicitly links these to ideas already expressed, rather than inviting new ideas (which would be coded as I5 – 'Invite possibility thinking').</p>

I4	Ask for explanation or justification.	Ask other(s) for justification/evidence or explanation of reasoning or the process of arriving at a solution.	Ask others to make their reasoning explicit. Includes asking for: explanation, justification, argumentation, analogy, categorisation, making distinctions, use of evidence, providing the meaning of concepts/ideas. Invitations must explicitly ask for reasoning, typically (but not sufficiently) with the use of key words such as ‘why?’, ‘how?’, ‘what caused...?’. Otherwise, consider E1 – ‘Invite opinions/ beliefs/ ideas’ when ideas/views are invited; or I6 – ‘Ask for elaboration or clarification’ for invitations to add information or clarify previous ideas.
I5	Invite possibility thinking or prediction.	Invite speculation/ imagining, hypothesis, conjecture, or question posing.	Invite participants to imagine new scenarios and to: wonder, speculate, predict, make a conjecture, pose a question, or formulate hypotheses about possibilities and theories to explain a phenomenon based on present information or activity. Often involves extrapolation. Invitations must explicitly ask for possibilities, not just ideas/views; typically (but not sufficiently) identified through use of conditional tenses or thought experiments as in phrases such as ‘what would/could/might happen if...?’ Invitations sometimes use future or conditional tense (e.g. thought experiments; especially use of ‘would’, ‘could’ or ‘might’). Also consider E1 – ‘Invite the expression of different opinions/ideas/beliefs’, including for open-ended creative thinking; or I4 – ‘Ask for explanation or justification’ for post-hoc explanations/justifications.
I6	Ask for elaboration or clarification.	Probe/ask for clarification or elaboration or extension or example.	Ask someone to clarify, paraphrase, extend (say more about), elaborate, deepen or provide an example for their previous response/idea/ contribution. It may imply asking someone to add information to the previous idea or changing it qualitatively. Note that a probe is not always an explicit question, an invitation may be implicit. This category does not apply when the participant asks for confirmation. Also consider I4 – ‘Ask for explanation or justification’, which involves making reasoning explicit.

<b>R Make reasoning explicit</b>			
<i>Code</i>	<i>Key words</i>	<i>Definition</i>	<i>Description</i>
R1	Explain or justify another’s contribution.	Provide or elaborate justification/evidence or explanation of another’s reasoning or the process of arriving at a solution.	Explain or justify someone else’s or collective ideas, perspectives, reasoning, position, or the process of arriving at a solution by: providing an argument or a counter-argument, drawing analogies, making distinctions, or breaking down or categorising topics/ideas. It may also include bringing evidence from inside or outside the current context into the dialogue to support an argument, opinion, proposal, prediction or theory. As in ‘stepping into another’s shoes’. The reference to another’s contribution has to be explicit. It does not include simply repeating someone else’s statement.

R2	Explain or justify own contribution.	Provide or elaborate justification/ evidence or explanation of own reasoning or the process of arriving at a solution.	This category encompasses various forms of reasoning, including: providing an argument or counter-argument, explaining, drawing analogies, making distinctions, and breaking down or categorising topics/ideas, as well as accounting for the process of arriving at a solution. It may also include bringing evidence from inside or outside the current context into the dialogue to support an argument, opinion, proposal, prediction or theory. Also consider B2 'Clarify/ elaborate own contribution' for clarifications without explicit reasoning.
R3	Speculate or predict on the basis of another's contribution.	Speculate, hypothesise, conjecture, imagine or express one or more different possibilities on the basis of another's contribution.	Speculate, predict, hypothesise, conjecture, imagine or express one or more different possibilities and theories to explain a phenomenon on the basis of another's contribution. Includes thought experiments or more explicit predictions/ hypotheses. It also includes the expression of different possibilities based on present information or activity. The reference to another's contribution has to be explicit. Often involves using future or conditional tense (e.g. 'if... then', 'not... unless', 'would', 'could' or 'might').
R4	Speculate or predict	Speculate, hypothesise, conjecture, imagine or express one or more different possibilities or theories.	Speculate, predict, hypothesise, conjecture, imagine or express one or more different possibilities or theories to explain a phenomenon. Includes thought experiments or more explicit predictions/hypotheses. It also includes the expression of different possibilities based on present information or activity. Often involves using future or conditional tense (e.g. 'if... then', 'not... unless', 'would', 'could' or 'might'). It is different from compare/evaluate alternative views in P2, which requires exploring the difference between at least two possibilities or theories.

<b>B Build on ideas</b>			
<i>Code</i>	<i>Key words</i>	<i>Definition</i>	<i>Description</i>
B1	Build on/ clarify others' contributions.	Build on, clarify, revoice, elaborate, make explicit, highlight or transform contributions provided by other(s) or collective idea, opinion or reasoning.	<p>Make a responsive contribution based on another person's previous comment, argument, idea, opinion or information. This is used when building on, clarifying, reformulating, exemplifying, elaborating or transforming someone else's idea/opinion/ suggestion. It goes further than the original contribution did: it may either clarify (to them and/or to others), add something, or change it qualitatively. It includes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Paraphrasing (but not just repeating) another's contribution to emphasise, clarify or make it explicit to others.</li> <li>• Explicitly recognising the contribution made by another, but not just by praising.</li> <li>• Completing an idea or comment and chaining ideas between two or more participants; -introducing a different, new idea that is related to a previous contribution.</li> <li>• Rephrasing technical terms used by a previous speaker.</li> <li>• Identifying one's own idea(s) as similar or different to another's.</li> </ul>

B2	Clarify/ elaborate own contribution.	Clarify, elaborate, exemplify or extend own opinion/ idea/ belief or question.	Applies when the same person makes a new comment/response based on their previous comment or elaborates their own previous question (without a justification). It goes further than the original contribution did: it may either clarify (to them and/or to others), add something, or change it qualitatively. Also consider R2 – ‘Explain or justify reasoning or solution’ for justification. Also consider E2 – ‘Make relevant contribution’ for extended contributions including elaboration of a new idea.
----	---	--	--

<i>E Express or invite ideas</i>			
<i>Code</i>	<i>Key words</i>	<i>Definition</i>	<i>Description</i>
E1	Invite opinions/ beliefs/ideas.	Invite the expression of opinions/ ideas/beliefs/ knowledge from others.	Ask for opinions/ideas/beliefs, without either: <ul style="list-style-type: none"> <li>• an explicit reference to previous speakers, comments or ideas in the dialogue; or</li> <li>• an explicit relation to evidence, theories, disciplinary knowledge, support or further argumentation.</li> </ul> Emphasis on promoting participation by the collective, but includes asking just one person. Typically involves asking a question like ‘What do you think?’ Contrasts with invitations to guess the one ‘right’ answer. Excludes just calling on someone in order to invite them to speak (which is uncoded unless another function is explicit). Includes inviting open-ended creative thinking, but consider I5 – ‘Invite possibility thinking’, when inviting speculation, hypothesis, conjecture or question posing. Also consider I4 – ‘Ask for explanation or justification’, which asks for reasoning, not just ideas/views.
E2	Make other relevant contribution.	Offer a pertinent, contribution/ suggestion/ idea/ perspective/ information that progresses the collective activity at hand.	Offer a pertinent, contribution/suggestion/idea/ perspective/information that progresses the collective activity at hand. Includes generating ideas during a brainstorm or bringing ideas from a small group discussion into a larger discussion on the same topic – without making links to others’ contributions. To use this code, the contribution has to bring something not yet expressed to the discussion that is related to the general subject, and it must be pertinent to the task at hand. Does not apply when someone repeats or emphasises their own prior contribution, except when doing so to someone not present before. Includes simple feedback such as “I think that’s a good point” or “I can see that point”, but not simple “yes” or “no” responses. Important: Always use a more specific code (only) where one applies.

<b>P Positioning and coordinating</b>			
<i>Code</i>	<i>Key words</i>	<i>Definition</i>	<i>Description</i>
P1	Synthesise ideas.	Synthesise or summarise others' or collective ideas.	Bring multiple perspectives or ideas into inter- relation and draw out or distil a key idea(s)/ conclusion/implication. Must include ideas from more than one person/source (two in total is sufficient), or own ideas in the collective synthesis. May include ideas from immediately preceding discussion or earlier in lesson/lesson sequence; as well as integrating or summarising or recapping. e.g. after class brainstorm or during/at the end of a group discussion. Also consider B1 – 'Build on/explain/clarify other's contributions'.
P2	Compare/ Evaluate alternative views.	Compare/ evaluate different opinions/ perspectives/ beliefs.	Compare/evaluate at least two arguments/ positions/suggestions (may include own or other's), with explanation or justification. Also consider B1 – 'Build on/explain/clarify other's contributions' for identifying similarity or difference between ideas without judging their value. Also consider R4 – 'Speculate, hypothesise or predict' for speculations, hypotheses and predictions.
P3	Propose resolution.	Propose a resolution after discussing a task, issue or problem.	This act includes the result of seeking consensus/ agreement, either by suggesting a solution that could be shared by all, or by suggesting that participant should partially agree, or disagree entirely, after discussing a task, issue or problem. Other participants need not agree or share the viewpoint.
P4	Acknowledge shift in position.	Participants acknowledge that they have shifted their position in response to the preceding dialogue.	It includes clarifying a misconception or changing opinions/ideas/beliefs. There has to be evidence of the shift/adjustment in position or change of mind in the dialogue. E.g. change in the argument or idea that the participant was exposing earlier. It requires an explicit statement. Also consider P6 – 'State (dis)agreement/ position'.
P5	Challenge viewpoint.	Challenge viewpoint/ assumption.	Challenge/confront others' view/assumption/ argument. The challenge must be evident through verbal (or nonverbal) means, including questioning. This should not be used when a simple 'no' response is given. Includes partial agreement. If it is an explicit statement of disagreement use P6 – 'State agreement or disagreement'.
P6	State (dis) agreement/ position.	State that one or more participants (dis)agree with others or acknowledge differences.	One or more participants state that they agree or disagree with at least one other. This act includes the result of seeking agreement, either by arriving at a solution or acknowledging participants' differences after discussing a task, issue or problem. For agreement; at least 2 positions must have been expressed previously so that one is chosen over the other. For disagreement or partial agreement, a simple statement is sufficient (since we assume two perspectives have been compared). Includes agreeing a course of action (under above conditions). Positioning in relation to other must be explicit. For a statement of different viewpoint, consider P5 – 'Challenge viewpoint'. If a reason is given, also code with R2 – 'Explain or justify reasoning or solution'.

<b>RD Reflect on dialogue or activity</b>			
<i>Code</i>	<i>Key words</i>	<i>Definition</i>	<i>Description</i>
RD1	Talk about talk.	Participants talk about talk, reinforce protocols of dialogue, or model effective dialogic techniques.	<p>This includes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• talking about or constructing ground rules for communication. Refers to metacognitive talk about talk rules/protocols, whether rules are established or not.</li> <li>• Modelling productive ways of interacting, e.g. by showing how to ‘think aloud’; how to explain; how to argue by providing reasons, justifications and evidence; and how to hypothesise. Includes talk about quality or purpose of talk.</li> </ul> <p>Does not include reflection on use of language, e.g. technical terminology; consider RD2 – ‘Reflect on learning process/purpose/value’.</p>
RD2	Reflect on learning process/ purpose/ value.	Comment/ talk about the process of carrying out the collective activity or evaluate own performance. Or reflect on the importance, usefulness, purpose or outcomes of learning or of the task, as part of a collective activity.	<p>This includes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analysing the processes involved in the development of the task and/or the effectiveness of their (individual or collective) performance during a collective activity. Participants might reflect on how they are learning/have learned (including from others) or whether they are/ were using effective strategies for the task at hand; how well they performed; their level (or lack) of understanding; what they can do to improve their performance; what the next steps are to complete the task; to what extent they have achieved the goals of the activity, etc. Assumes an element of evaluation or reflection. In this act there has to be an explicit statement that refers to the collective activity. Includes affective dialogue: feelings/experiences about working together; E.g. How did I feel when we were doing the task together? What do I feel about my performance? What do I feel about the outcome of the collective activity?</li> <li>2. Analysing, reflecting on or evaluating the importance of learning and/or outcomes. Includes discussing and reflecting on past-present-future trajectory. E.g. Why do we need to learn x? How/where can we apply what we learned? When will it be useful? Includes talk about the purpose of a shared discussion activity, where there may be no ground rules explicitly operating. Includes reflecting on use of language, e.g. technical terminology.</li> </ol> <p>Also consider RD1 – ‘Talk about talk’.</p>
RD3	Invite reflection about process/ purpose/ value of learning.	Invite others to reflect on the importance, usefulness, processes or outcomes of learning from collective activity.	Encourage others to analyse or evaluate their own learning processes and/or outcomes. There has to be an explicit statement that refers to the collective activity. Includes inviting to reflect on purposes/ goals of learning or the activity or on past-present- future trajectory (e.g. Why do you learn x? How/ where can you apply what you learned?); and encouraging affective dialogue, such as feelings/ experiences about working together (e.g. How did you feel when you were doing the task together? What do you feel about your performance? What do you feel about the outcome of the collective activity?).

<i>C Connect</i>			
<i>Code</i>	<i>Key words</i>	<i>Definition</i>	<i>Description</i>
C1	Refer back.	Refer back to prior contributions or observations or knowledge objects or discussions after contributions.	This code should be used when explicitly reviewing, referring to or bringing in a specific contribution (by an individual or group; of one's own or another's) or observation, linking prior knowledge, concepts, beliefs, hypotheses, agreements/conclusions reached, opinions, arguments, ideas, learning content to the current topic or activity. Contributions could come from the current or previous lessons. Includes reference back to prior learning from interaction with texts including multimedia resources where these are linked to present/future activities. Consider E2 – 'Build on others' contributions' when responding rather than explicitly referring back, even if the contribution responded to was earlier than the preceding turn. Consider C2 – Making learning trajectory visible (if reference is to activity or to prior learning from/interaction with texts including multimedia resources, rather than contributions).
C2	Make learning trajectory explicit.	Make learning trajectory explicit, providing continuity within and across lessons, including by highlighting relevance to prior or future activity.	This code should be used when reviewing past activities and linking them to present/future activities, as part of making the trajectory explicit. Includes referring forward to an activity or contributions to be requested and encouraging others to record ideas and/or outcomes of dialogue. May include making explicit goals or purpose of learning trajectory. Also consider C1 – 'Refer back' for linking to past contributions. Consider B1 – 'Build on/clarify others' contributions'.
C3	Link learning to wider contexts.	Make links between what is being learned and a wider context.	Bring knowledge from outside of the classroom or school (i.e. beyond, before or after the current lesson) into the discussion of what is being learned, relating previous experiences within or outside the school, linking given and new information. This relates to the temporal dimension of learning (in different time frames, from very local to very extended in time, and also creation of inter-textual and inter-contextual relations). Includes generalising to other similar instances/context. This may include personal experience/memory, analogy or anecdote, especially from younger children and/or when used to justify. Consider C1 – Refer back – if the reference is to previous contributions or lesson activities.
C4	Invite inquiry beyond the lesson.	Ask others to pursue their own inquiry before, or after lessons.	Ask others to pursue inquiry prior to teaching a topic or to deepen knowledge afterwards. (This leaves open the possibility for inquiry. It sustains and extends dialogue across time and space). This may include asking others to pursue individual or shared enquiry, withholding information, evaluation and feedback, or ending a lesson in suspense. It may also include inviting individuals or groups to conduct an independent investigation beyond the lesson and bring back results to be collated and/or discussed as a whole class. For enquiry within the lesson consider G2 – 'Propose action or inquiry activity' or I5 – Invite possibility thinking.

<i>G Guide direction of dialogue or activity</i>			
<i>Code</i>	<i>Key words</i>	<i>Definition</i>	<i>Description</i>
G1	Encourage student-student dialogue.	Encourage student- student dialogues by giving pairs/groups or class the responsibility for the direction and/ or outcomes of the dialogue or the collective activity.	Includes allocating responsibility to students, pairs or groups for the dialogue or the activity – whether or not the teacher is moderating the discussion. Not used when simply setting group work or asking pairs to work together; there needs to be some dialogic element in the task.
G2	Propose action or inquiry activity.	Propose possible courses of action or an inquiry activity.	Propose a course of action in the context of a dialogue or collective activity, or propose an inquiry activity. It may also include inviting individuals or groups to conduct an independent investigation and bring back results to be collated and/or discussed as a whole class within the same lesson This is not applicable to simple instructions which are not of a dialogic nature (such as reading out a task or question, which is uncoded). Consider R2 – ‘Explain or justify reasoning or solution’ if it includes explanation or justification of reasoning. For inquiry beyond the lesson use C4 – ‘Invite inquiry beyond the lesson’. Also consider I5 – Invite possibility thinking.
G3	Introduce authoritative perspective.	Explicitly introduce authoritative perspective or explanation as part of the flow of dialogic interaction, in response to participants’ level of understanding.	Implies invoking voice/perspective of expert from beyond the present dialogue, e.g. to challenge others’ thinking or to take on that perspective. This may include authoritative contribution – i.e. making a teaching point – that builds on a learner’s contribution or knowledge. Includes introducing or bringing in technical terms. NOTE: Determining if it is adjusted to learner’s level is difficult and needs to be established through the particular context of the dialogue. In addition, an authoritative explanation deals with reliability and knowledge of the content. Act may be accompanied by diagnostic strategies such as closed questions or prompting to confirm that students have understood or learned target concepts, but these strategies are not part of the CA.
G4	Provide informative feedback.	Provide informative feedback on which others can build.	This refers to formative or diagnostic feedback instead of simple positive, negative or non- committal judgment, or mere repetition of the respondent’s answer. This code may be used alongside others that indicate the form of feedback, e.g. B1 – ‘Build on/ explain/clarify others’ contributions’, or it may be accompanied with justification, explanation or elaboration, in which case assign two codes.

G5	Focusing.	Focusing the dialogue on key aspects of the activity.	<p>This may be used when guiding or focusing the dialogue in a certain desired direction or towards certain key aspects of the activity. Involves feeding in/highlighting salient ideas.</p> <p>This act may involve:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. feeding in through questioning or suggesting or pointing out salient information about the task or problem. This includes clarifying the task or problem or deepening the discussion. May help to narrow the field of focus or pre-empt undesirable conclusions. This includes bringing participants back to the matter at hand. Excludes repeating an earlier question.</li> <li>2. extending the field by stimulating thinking in another direction not yet thought about.</li> <li>3. encouraging others to ‘discover’ new knowledge (as in scaffolding).</li> </ol> <p>Excludes simply reading out or turning to a task or set question (which is uncoded).</p> <p>G5 may be used alongside other codes that indicate the form of focusing, e.g. I6 – ‘Ask for elaboration or clarification’, I4 – ‘Ask for explanation or justification’ or R3 – ‘Speculate on the basis of another’s contribution’.</p>
G6	Allow thinking time.	Invite or propose to pause to think, reflect, or respond or talk.	<p>An explicit invitation or proposal to pause, for example to think or reflect or decide. <b>OPTIONALLY:</b> Code when the elicitation is not verbally explicit and there is a pause of at least 3 seconds after an invitation. Code only pauses within the exchange.</p>