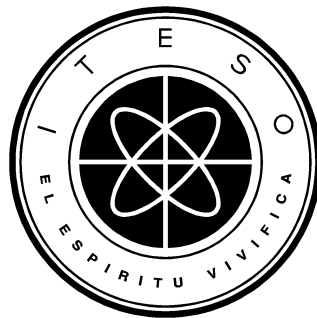


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL
29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES MAESTRIA EN EDUCACION Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



TRABAJO DE TESIS

Cambios que se producen en la interacción a partir del uso de estrategias de
aprendizaje orientadas a la dialogicidad y la cooperación

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:

María del Refugio de la Rosa Cárdenas

ASESOR:

María Guadalupe Valdés Dávila

Guadalajara, Jalisco, Septiembre del 2005

Índice

Introducción

I.	Antecedentes	5
II.	Metodología	11
	2.1 Paradigma de la investigación	11
	2.2 Investigación-Acción	13
	2.3 Referente empírico	16
	Escenario Institucional	16
	El grupo	17
	2.4 Proceso metodológico	17
	Notas de campo	17
	Notas de campo observacionales	18
	Notas de campo conceptuales	18
	Notas de campo de procedimiento	19
	Videograbación	19
	Diario del maestro	20
	Diario del alumno	21
	2.5 Análisis de los datos	22
	2.6 Ética y validación	26
	2.7 Limitantes del estudio	27
III.	Caracterización	29
	Control y la permisividad. Un péndulo de la enseñanza.	29
	Monopolio de la palabra.	33
	El pensamiento convergente en la acción	35
IV.	Problematización	38
V.	Proyecto de intervención	42
	Una visión de lo que se quiere "cambiar"	42
	Propósitos	43
	¿Cómo?	44
	Organización social del aula	44
	Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje	45
	Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo	45

Impulsar el trabajo en colaboración	45
El uso de recursos e instrumentos que motivan al niño a realizar la actividad prevista	46
¿Quién?	46
¿Dónde?	46
¿Cuándo?	47
VI. Fundamentos teóricos de la intervención	48
VII. Control de la acción	68
VIII. Resultados de la intervención	71
La intervención en términos de resultados	71
La organización social del aula	73
El trabajo en gran grupo	73
El arreglo en subgrupos	76
El trabajo individual	81
Las ayudas en el desarrollo de las actividades	82
Proporcionar andamiaje	83
Dar pistas	86
El monitoreo del proceso de aprendizaje	88
Preguntas de contenido	89
Preguntas de opinión de la forma de trabajar	90
Preguntas para obtener la reflexión de los alumnos	91
Las acciones para promover la autorregulación de la conducta	94
El trabajo con los valores	95
Las normas de disciplina	97
Un recuento de la intervención	99
IX. Conclusiones	104
X. Referencias bibliográficas	108
Anexos	111

Introducción

Vivimos en un mundo donde la transformación y el cambio son parte importante; los cambios que se nos presentan en los ámbitos económicos, políticos y sociales por su rapidez nos llaman a participar en y desde el movimiento que generan. Los seres humanos somos conscientes de este proceso, sin embargo aunque se reconoce que el cambio es algo inherente a nuestro ser, muchos de nosotros lo vemos con temor, recelo y en ocasiones lo rechazamos, porque reconocemos que implica un proceso de aprendizaje, en donde se reestructura lo ya conocido y se renuncia a la estabilidad y a la rutina.

El cambio en lo educativo constituye dificultad, precisamente por la inercia, tradicionalismo y carácter repetitivo que ha caracterizado a nuestros sistemas educativos. Un ejemplo de la inercia del sistema se puede apreciar en los cambios que se producen en el ámbito tecnológico, electrónico, automotriz, mientras que en la mayoría de las aulas se sigue perpetuando rutinas heredadas.

Ante los resultados que se obtienen en los sistemas educativos, surge la inquietud por invitar e involucrar al docente a mirar y reflexionar en torno a la práctica educativa; acción que permite conocer los sucesos del aula a través de la metáfora del espejo para así dar cuenta de lo que se hace y se produce.

Analizar la práctica educativa, a través del proceso reflexivo supone una forma original de aunar los objetivos ambiciosos de los planes y programas de

estudio y la toma de conciencia de realidad. La reflexión permite ubicar las situaciones a transformar en, durante y después de la acción.

A partir de situaciones sociales que se experimentan y se reconocen en el ecosistema denominado aula, la Investigación-Acción posibilita al docente ubicar o detectar aquellos aspectos que en primera instancia resultan inaceptables a los requerimientos de una sociedad en constante cambio para después prever pautas susceptibles a una transformación.

La estructura del presente informe de Investigación-Acción esta conformado por nueve capítulos o apartados. En el capítulo I se muestra antecedentes importantes de la conformación y prefiguración del ser docente; la recuperación de aspectos socio-históricos en los ambientes de familia y escuela es un asunto que ayudó a re-significar la docencia. Entender el quehacer docente desde las raíces socio-históricas que contribuyeron a su conformación es el asunto principal del apartado denominado "antecedentes".

El docente desde su función de enseñante tiene acceso a una cantidad considerable de publicaciones, sobre la teoría y la práctica de la educación; sin embargo es hasta hace poco tiempo que ha estado en posibilidades de acceder a la práctica de la Investigación-Acción. Al hacerlo se está en verdaderas posibilidades de salvar el hiato que históricamente ha existido entre la teoría y la práctica.

En la primera parte del capítulo II se hace una presentación de las principales características del paradigma cualitativo y su relación con la

Investigación-Acción; enfoque que se ha utilizado para aprehender de manera conciente desde la acción del aula; aprendizaje que sin duda propicio un cambio en la forma de conceptualizar la enseñanza, el aprendizaje, al docente y al alumno. En la parte final del mismo apartado se incluye el proceso metodológico que se siguió para llegar a caracterizar la práctica docente.

En el capítulo III se muestra una fotografía simbólica de una práctica docente en particular; sus rasgos distintivos que la caracterizan se explicitan y se enriquecen con evidencia empírica.

La caracterización de la práctica con sus dimensiones específicas, constituyó una plataforma importante para reconocer aspectos de mejora y cambio. En el apartado IV, se explicita el problema seleccionado como foco de la intervención.

En el capítulo V se incluye la estructura y el contenido del proyecto de intervención, cuestiones relativas al qué, quién, cómo, con qué son aspectos que muestran las directrices de un aprender a caminar desde formas distintas a las habituales en el hacer docencia.

La propuesta de intervención se anida y se construye desde los principios y postulados del paradigma sociocultural, por ello en el capítulo VI se presentan esos fundamentos que arroparon y guiaron la proyección y el diseño del cambio en un grupo de 5º grado de educación primaria.

Hablar de acción en el ciclo de la intervención es aludir a un mecanismo de control que permite dar cuenta de los sucesos del aula; Latorre (2003) como parte del proceso de Investigación-Acción alude al "control de la acción" como una operación que permite al docente documentar y recuperar los resultados del cambio intencionado desde el proyecto de intervención. En el capítulo VII se explicitan los procesos, las acciones y las operaciones utilizadas para evaluar la puesta en marcha del plan.

En el capítulo VIII se presentan los resultados de la intervención. El lector podrá apreciar una segunda caracterización de la práctica, en donde se incluyen los patrones y las regularidades que prevalecen en el ciclo de acción denominado "intervención".

Las conclusiones y reflexiones que se obtienen a partir del proceso inductivo que permite experimentar la Investigación-Acción, se muestran en el último apartado del presente ejercicio de investigación.

I. Antecedentes

La educación en mi vida ha sido muy importante porque considero que es una oportunidad para lograr un desarrollo continuo que a su vez constituye la esencia de cada persona; la gama de conocimientos que se adquieren día a día permite enfrentarse a la vida con más elementos para afrontar y resolver diversas situaciones que el mundo actual presenta.

Personalmente, desde el ámbito educativo formal y con el apoyo de mis padres, tuve la oportunidad de cursar la Licenciatura en Informática. En aquel tiempo, el interés familiar para mi propia formación tenía que ver con el magisterio; aunque su deseo se centraba en la docencia pudieron aceptar y apoyar la decisión por estudiar Informática. Existe un dicho que nos dice que "uno nunca sabe las vueltas que da la vida", en mi caso durante mi formación como estudiante de Licenciatura en el 7º semestre, recibí una invitación para dar clases de computación en una escuela particular. Sin conocer métodos y técnicas de la enseñanza, solo con el bagaje de conocimientos de la disciplina, me aventuré a incursionar en el mundo de la docencia.

En el ejercicio de la profesión, sin mayor conocimiento de lo educativo y lo pedagógico utilicé formas de enseñanza que fueron aprendidas por y desde el modelamiento que mis propios maestros usaron cuando impartían las clases durante mi formación.

Se dice que una invitación conlleva otra; y en mi caso eso sucedió. Al tiempo de ejercer la docencia en el ámbito de la computación, recibí nuevas

ofertas para incorporarme a otros colegios y apoyarlos con la enseñanza de esta materia; así mismo empecé a dar clases particulares a niños, adolescentes y adultos.

Desde la función de docente en el Colegio, teníamos la obligación de participar en academias de profesores, organizadas por las diferentes escuelas; en esos espacios mostraban algunas técnicas que nos auxiliaron para dar clases. En este ámbito me empecé a relacionar con gente que tenía en el ejercicio de la profesión mucho tiempo y que sin embargo continuaban participando en actividades que les permitieran un perfeccionamiento continuo. Ahora puedo decir que las interacciones con alumnos y compañeros laborales influyeron para que la docencia formara parte de mi propia persona.

Las circunstancias de la vida, me llevaron a decidir por una profesión que inicialmente desde el deseo de mis padres, había declinado. Con el tiempo, mi vida tomó otro rumbo, ya que elegí formar parte de una Congregación de Religiosas "M.H.P.V.M."¹ donde uno de sus apostolados es precisamente la educación. Estando en la Congregación se me solicitó impartir clases a las hermanas que por sus funciones requerían tener conocimiento de computación. El contexto en donde decidí participar, influyó para que otra vez sin proponérmelo incursionara en el mundo de la enseñanza.

En mi preparación como Religiosa, al terminar el 3º de formación, y realizar mis primeros votos, la Superiora de la Congregación "M.H.P.V.M." decidió involucrarme en un programa educativo que me permitiera continuar

¹ Misioneras Hijas de la Purísima Virgen María

con mis estudios a nivel posgrado: la Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos.

Esta decisión no fue compartida en explícito, solo recibí el mensaje para asistir o una entrevista en la ciudad de Guadalajara. En esa primera interacción con la Superiora no me atreví a preguntar cuál sería mi destino, de alguna manera confiaba en que su decisión respondía a una buena intención, y que sin duda aceptaría.

Minutos antes de hacer la entrevista con el responsable del programa de posgrado, la superiora me informó el nombre y las características de la maestría. De esta manera y por encargo me veo involucrada en una formación que para mi resultó ser novedosa.

Durante los primeros semestres en la interacción con los maestros y las materias curriculares fui entendiendo o descubriendo que la práctica docente constituiría el objeto de estudio de mi formación. En este tiempo aún sin entender el impacto de esta propuesta, inicié con un incipiente acercamiento al aula, a lo que ahí acontecía. Fue sin duda una motivación para conocer en explícito cómo era mi propia docencia.

Mirar de otra manera mi quehacer docente, fue sin duda una motivación importante para implicarme en un proceso de conocimiento en y desde la práctica misma. Desde las lecturas que se revisaron el primer semestre descubrí que una de las maneras que permitiría comprender la práctica tenía

que ver con adentrarse en ella para reconocer su configuración y los efectos en el aprendizaje de los alumnos.

Durante mucho tiempo en el ejercicio de la profesión "docente", no hubo cuestionamiento alguno a la forma o manera de realizar la acción pedagógica. Sin duda había una especie de certeza de estar haciendo lo correcto; finalmente creía que con cubrir el programa en la forma aprendida desde mi propia experiencia como alumna bastaba.

Al impartir las clases, no me percataba de todo el escenario educativo que se estaba poniendo en juego, solo cumplía con la labor de dar la clase y hasta ahí. Reconozco que no se visualizaba a los alumnos como la otra cara de la moneda del proceso de enseñanza-aprendizaje. Partir de mi propia experiencia en la docencia, la cual se relaciona directamente con los modos en que mis maestros me formaron en la etapa de estudiante, permitió que se le restara importancia al acto educativo, precisamente porque el aprovechamiento de los alumnos quedaba en un segundo término.

Leer y entender el significado de "reflexión" en y desde la acción representó la posibilidad de darme y dar cuenta de mis acciones en el salón de clases, pero sobre todo la posibilidad para explicitar el conocimiento tácito que se encuentra en la base de las acciones docentes.

Los acercamientos con las lecturas aportadas durante los primeros semestres de la maestría, me permitieron comprender que el cambio o la transformación que se pretende en la docencia, requiere ante todo una mirada

profunda a lo que se hace en el salón de clases y lo que produce con los alumnos. Antes de mover se tendría que remover en tanto escudriñar; la práctica se convirtió en un motivo importante para mi, porque conocería lo que estaba sucediendo y por ende podría tratar de llegar a una transformación de la práctica docente.

Sin duda, llegar a estudiar "nuestra práctica docente", a través de un proceso sistemático y metódico es difícil. Este proceso, lo imagino analógicamente como un camino escabroso y con espinas donde es necesario detenernos para dar cuenta de lo que sucede. Considero que al utilizar la investigación-acción como herramienta de formación, pude aportar elementos valiosos para la transformación de un hacer docencia que indudablemente está permeado por mi propia historia sociocultural.

Desde las lecturas del paradigma cognoscitivo recuerdo en especial una frase que me cautivó: "la excesiva teoría aburre, la práctica cansa, el ejemplo atrae y el diálogo anima". Esta afirmación hizo mucho eco; de alguna manera me permitió sentir la necesidad para conocer explícitamente mi estilo docente y los efectos que produce en el aprendizaje de los alumnos.

Personalmente considero que vale la pena preguntarse si las formas o prácticas particulares con las que se promueve la educación son educativas.

Una aproximación crítica y autocrítica a través de la Investigación - Acción busca revelar dónde y cómo las formas que prevalecen en la enseñanza contribuyen a lo educativo.

Desde estos presupuestos, es que surge el deseo, el interés por conocer, y utilizar la metodología cualitativa, en especial de la Investigación-Acción para adentrarme en mi quehacer con una mirada analítica, metódica y sistemática para comprenderlo en un primer momento y luego para perfilar un cambio, una transformación a partir de esa comprensión profunda.

II. Metodología

2.1 El paradigma de la investigación

La perspectiva cualitativa constituyó el marco epistemológico que dió orientación y rumbo a mi tarea como investigadora en formación. Sus orientaciones y directrices permitieron comprender los sucesos que se produjeron en un grupo de educación primaria, ayudaron a guiar el hacer metodológico para identificar, analizar, comprender y dar respuestas pertinentes a los problemas educativos detectados en la práctica docente.

Por constituir el marco orientador en la toma de decisiones en el proceso de la investigación se hace necesario y pertinente explicitar los rasgos más característicos, es decir aquellas cualidades que orientaron y permearon la experiencia en cuanto a mirar, conocer y comprender una determinada realidad social. A continuación se enumeran y se describen esos rasgos que hicieron cualitativo a este estudio en particular:

- ☞ Una característica importante de la postura cualitativa es que el investigador tiende a enfocar una situación. En este caso el foco de atención se dirigió a la práctica docente, a esas interacciones que tuvieron lugar a propósito de que los alumnos accedieran a los objetos de conocimiento. Autores como Woods y Pérez Serrano (1988) entre otros, consideran que cualquier tema que se refiera a la educación es un digno y relevante potencial para un estudio cualitativo.

Este tipo de estudio no es manipulativo en cuanto a variables, por lo que se le considera naturalista, porque tiende a estudiar situaciones y objetos intactos. En el caso particular el ejercicio de investigación se orientó a observar en una escuela un determinado grupo; en específico a los espacios simbólicos en que profesor y alumnos interactuaban ante diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje. La acción e interacción en el aula fue el foco al que se le prestó atención y una mirada analítica.

- ☞ Al ser sujeto y objeto de la investigación, el mundo subjetivo del docente-investigador fue objeto de recuperación, análisis y reflexión. Eisner (1998) retoma el pensamiento de Peshkin para aludir a la relación que existe entre la propia subjetividad y el yo como instrumento. Las formas y maneras en que se actúa en las diferentes situaciones del aula, su registro e interpretación, llevan engarzado un "yo personal, que analiza, reflexiona y escribe" y que se manifiesta en la propia firma de quien lo hace.
- ☞ Cada acción en el aula, como por ejemplo dar una instrucción, explicación, comentario, tiene un trasfondo significativo, en este sentido la tarea como investigadora en formación se centró en descubrir el significado de cada hecho. El carácter interpretativo del enfoque cualitativo trata con las cuestiones de significado. Revisar el "yo alumna", fue un antecedente importante que ayudó a proporcionar un marco contextual a los episodios del salón de clase; recuperar esa historia permitió entender que la mayoría de las

acciones en el hacer docente tenía relación directa con el proceso de formación en el rol del estudiante.

En este tipo de investigaciones se trata de dar una interpretación a los hechos, a las realizaciones prácticas, puesto que el propósito se centraba en encontrar el significado de todo lo que sucedía en el contexto analizado. El ejercicio interpretativo ayudó a encontrar el qué y para qué de los acontecimientos en torno a la enseñanza-aprendizaje.

Encarnar lo cualitativo a las acciones metodológicas proporcionó elementos importantes para describir y explicar el fenómeno estudiado, su esencia y naturaleza en un grupo con un asunto cotidiano, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

En lo cualitativo existen diversos enfoques metodológicos, uno de ellos es la Investigación-Acción. A continuación se describen aspectos relacionados con esta postura metodológica; la decisión de incluirlos obedece a la elección y al uso de sus principios y propuestas, como un andamio en el presente ejercicio de indagación-transformación.

2.2 Investigación-Acción

Un fundamento que avala la Investigación-Acción es que los participantes experimentan el problema, son los que mejor lo estudian porque se encuentran viviendo de manera cercana todos los acontecimientos, además

que la conducta está muy influida por los contextos en el que se produce y por ello este enfoque cualitativo es quizá el más adecuado para investigar entornos naturalistas.

En la literatura del área de investigación han aparecido infinidad de definiciones acerca de la Investigación-Acción; tal es el caso de Lomax (1990) quien la define como «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora». El cambio se basa en la investigación, en la indagación disciplinada que se relaciona con los problemas prácticos cotidianos que se experimentan en la docencia.

La preocupación principal de este enfoque es mejorar la calidad de la acción y la ejecución humana. Sin duda se centra en los problemas que son definidos por los propios maestros de aulas y escuelas particulares; son ellos quienes los experimentan y los definen.

El trabajo que se analiza es evaluativo - reflexivo ya que el docente-investigador, trata de juzgar las acciones y los resultados con una mirada crítica y analítica.

Un modelo que alude a la Investigación-Acción es el de Elliot (1996), quien la describe como una serie de decisiones en espiral; las cuales se caracterizan como base de ciclos repetidos de análisis, reconocimiento y reconceptualización del problema. La planificación es un espiral que implica la puesta en práctica de la acción social y evaluación en cuanto a la efectividad de la acción, toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin(1996) que

comprende tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo. Su modelo muestra las siguientes fases:

- ✓ Identificación de una idea general, es decir descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- ✓ Exploración o planteamiento, es decir buscar acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- ✓ Finalmente la construcción del plan de acción a la luz de la revisión del problema inicial, las acciones concretas requeridas, la visión de los medios para empezar el siguiente ciclo y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información en donde hay que prestar atención a:
 - La puesta en marcha del primer paso en la acción.
 - La evaluación.
 - La revisión del plan general.

Este tipo de investigación se representa en ciclos de espirales: en el caso particular, el primer ciclo se centró en investigar para conocer, comprender y problematizar.

A continuación, se comparten cuestiones relativas al contexto; a los sujetos involucrados, a las tareas y acciones relacionadas con el 1º ciclo de la espiral, mismo que tiene que ver con la investigación. Antes conviene mostrar las particularidades del contexto o escenario en donde se llevó a cabo la acción.

2.3 Referente empírico

Escenario Institucional

El escenario donde se llevó a cabo esta investigación fue en un salón de clases del Colegio Victoria donde lo dirigen hermanas "Misioneras Hijas de la Purísima Virgen María", su ideal se centra en pretender que sea un encuentro de quienes preocupados del futuro del hombre trabajan para la promoción y formación integral de la persona, mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura, contando con la ayuda decidida de la Comunidad Educativa y apoyando fuertemente en los valores cristianos.

Promueve además la difusión de la cultura en todos sus aspectos; el desarrollo gradual y armónico de las condiciones físicas, morales e intelectuales de cada persona; el sentido de responsabilidad encaminado a la consecución de la verdadera libertad y la adhesión a Cristo a través de María y guiada por el Espíritu Santo.

Impulsa la formación integral y la participación positiva en la vida social, dando una preparación tal que capacite al individuo no solo para hacer frente al momento histórico que vive, sino para sentir la responsabilidad de mejorarlo.

Asimismo pretende generar personalidades fuertes, capaces de hacer opciones libres y justas, viviendo coherentemente las exigencias de su Bautismo en actitud de amor y servicio a los hermanos Cristianos que aciertan

en iluminar su saber humano con los datos de la fe, llegando así al corazón de la Verdad Total.

El grupo

La recuperación y análisis de la práctica docente se realizó en el grupo de 5° "B", constituido por 30 alumnos: 19 niñas y 11 niños de 10 a 11 años aproximadamente y con un nivel económico medio, según datos que proporciona el archivo escolar de la institución ya antes mencionada.

2.4 El proceso metodológico

De acuerdo a este escenario me di a la tarea de empezar a indagar en la propia práctica, auxiliándome de algunas herramientas. Tales como:

Notas de campo:

Para recuperar datos empíricos utilicé las notas de campo como un tipo de registro que permitiera inscribir lo que acontecía dentro de la clase; inicialmente este tipo de tareas se dificultó porque al terminar la sesión y tratar de recordar lo que había sucedido se escapaban detalles importantes, los primeros registros eran de casi una página.

Para resolver el problema y paulatinamente enriquecer esos registros, se utilizó el recurso de la hoja y la pluma sobre el escritorio, ahí se anotaron palabras claves que después ayudaron a reconstruir los sucesos del aula. Este

procedimiento facilitó las tareas de inscripción de datos porque a través de ellas se podía recordar con más facilidad y no dar por hecho algo que se suponía había ocurrido.

Los tipos de notas de campo que se distinguen en los registros son las que menciona Mc Kerman, James (1999):

- **notas de campo observacionales:** son notas que tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directa en el entorno.

A continuación se presenta a manera de ejemplo, el contenido de este tipo de notas.

"un niño dijo, ¿por qué a Eduardo le va a poner cinco, si no vino? entonces le respondí, bueno creo que cada quien debe responder por si mismo....." (Reg 5, pág. 3).

- **notas de campo conceptuales:** cuentan con tímidos intentos de recolectar el significado de las observaciones. A la par del registro de hechos, se hacía el intento por explicarlos, por entender el por qué, o para qué de tal o cual intervención. A continuación muestro un fragmento de este tipo de notas; en donde el lector puede apreciar las explicaciones que se le dan o las acciones e interacciones.

"esperé a que guardarán silencio y empecé pasando diez minutos de la clase, les dije que teníamos un pequeño examen sorpresa, en lo cual algunos empezaron a decir que no era

justo, que en la clase pasada no habíamos planeado eso y demás. «toman actitudes de niños pequeños», «creo que presentarles una actividad sin previo aviso les ayuda porque en un futuro se enfrentarán a situaciones que no tienen previstas». (Reg5, pag1).

- **notas de campo de procedimiento:** cuando describen procedimientos, métodos y operaciones.

El siguiente fragmento de diario ilustra cuestiones referentes a un proceso didáctico.

“Les mencioné la dinámica del día, les dije: el trabajo va a consistir en que cada uno de ustedes trabaje en equipo, en eso empezaron a preguntar ¿cómo lo haremos? Nosotros o Usted, en eso les dije que ellos lo formarían, de cinco integrantes. Además, hoy no sacarán su libro, únicamente harán el ejercicio con la explicación de la lectura que a continuación les diré”. (Reg2, pag1)

Las notas de campo son registros sencillos, los cuales requieren observación directa.

Videograbación:

La videograbación fue una herramienta muy importante en el proceso de recolección de datos, porque se podían captar todos los sucesos que se llevaban a cabo dentro del aula; el uso del video permitió registrar imágenes auditivas y visuales.

Una de las ventajas de este recurso es que en todo momento se puede filmar y con ello se tiene un registro válido y consistente; una facilidad de ese recurso es que la cámara pudo moverse para grabar desde diferentes ángulos del aula, lo que permitía captar detalles más finos.

En lo personal esta herramienta fue de gran ayuda porque se podían captar todos los detalles, incluyendo actitudes, gestos y movimientos que son difíciles de percibir a través de la mirada. Una limitante en este proceso de acopio de datos se centró en la imposibilidad de contar con una cámara de video durante todas las sesiones.

La ventaja de grabar se concentra en la ayuda para revisar detenidamente la cinta, detenerse en cualquier momento y poder profundizar. La transcripción de las cintas de video implicó invertir grandes cantidades de tiempo, pero el esfuerzo valió la pena. El lector puede apreciar en el anexo 1, un registro de observación en donde el video se usó como mediación tecnológica.

Diario del maestro:

McKernan, James (1999) considera que "el beneficio de llevar un diario es que nos fuerza a reflexionar, a describir y a evaluar los encuentros diarios"; este mismo autor menciona algunos puntos clave que se toman en cuenta para la construcción de los diarios:

- ❖ Llevar el diario regularmente, puesto que es un relato en directo de los hechos; los anécdotas y los pensamientos sin el registro oportuno, éstos se pueden olvidar con rapidez.
- ❖ Al inicio, es importante incluir datos referenciales tales como fechas, tiempos, grupo, escenario, mapas espaciales del aula, temporales, etc.
- ❖ Los diarios deben registrar tanto hechos como relatos interpretativos.

En el caso particular, el contenido del diario se distingue por los registros de datos relacionados con la subjetividad como docente investigador, ahí se hacían anotaciones que tenían que ver con pensamientos, reflexiones, desde antes de entrar al grupo. El lado personal y humano en tanto sentimientos, actitudes, percepciones, reflexiones, hipótesis y comentarios, quedaron plasmados en ese documento. (Ver anexo 2.)

En los primeros registros había dificultad por manifestar los sentimientos, ya que normalmente no se expresan, tienden a quedarse en la dimensión interpersonal.

Diario del alumno:

Cada día los alumnos de manera rotativa en los diarios redactaron notas de lo que ocurría durante la sesión. Para mediar esta actividad se les indicaba que escribieran con toda libertad lo que ahí acontecía, una cuestión importante es que a los niños se les dificultaba el registro, ya que se enfocaban a dar

cuenta de los contenidos escolares, omitiendo diálogos, sucesos, etc. (Ver anexo 3.)

La insistencia para que escribieran todo lo que acontecía ayudó para que los alumnos poco a poco fueran dando con más detalle lo que pasaba en el salón. Ciertamente algunos inscribieron de forma más completa que otros, pero de cualquier manera esta información ayudó para hacer triangulación con otros datos. Este tipo de instrumento ayudó a que asumieron una postura reflexiva, al permitirles externar sus puntos de vista. En el anexo 4 se puede apreciar la voz del alumno en el formato de opinión, crítica, etc.

Los datos simbólicos recolectados a través de los instrumentos ya mencionados, fueron el insumo para llevar a cabo la operación metodológica denominada "Análisis". En los siguientes párrafos se narra la manera y el proceso que se siguió para encontrar categorías de significado desde el material empírico recolectado.

2.5 Análisis de los datos

Para Spradley (1999), un dominio es una categoría de significados culturales que incluyen a otras subcategorías, todos los elementos de los textos o unidades que son incluidos en una categoría tienen un rasgo de significado común.

La estructura de un dominio se caracteriza por una serie de elementos:

- ❖ El término inclusivo o nombres que se le asigna a una categoría.
- ❖ Las subcategorías que constituyen a la macro-categoría.
- ❖ Las relaciones semánticas que unen a los términos inclusivos.

A partir de la construcción de dominios, se identifica la taxonomía, la cual se conceptualiza como un conjunto de categorías o dominios relacionadas sobre una base semántica; a diferencia de los dominios, la taxonomía muestra la relación entre todos los términos incluidos.

Para el proceso de análisis, Spradley (1999) propone que el investigador social realice las siguientes tareas y operaciones:

- Seleccionar un dominio para el análisis taxonómico. La elección se puede centrar en aquellos dominios que muestren o presenten mayor información.
- Buscar similitudes con base a la misma relación semántica. La construcción de dominios permite integrar y visualizar el conjunto de términos situados en el mismo nivel de la taxonomía.
- Plantearse cuestiones estructurales para descubrir nuevos términos identificables.
- Buscar otros dominios más abarcativos que puedan incluir al dominio que ya fue identificado y nombrado.
- Construir una taxonomía provisional.
- Realizar observaciones focalizadas o formular cuestiones estructurales para verificar la taxonomía.
- Construir una taxonomía completa.

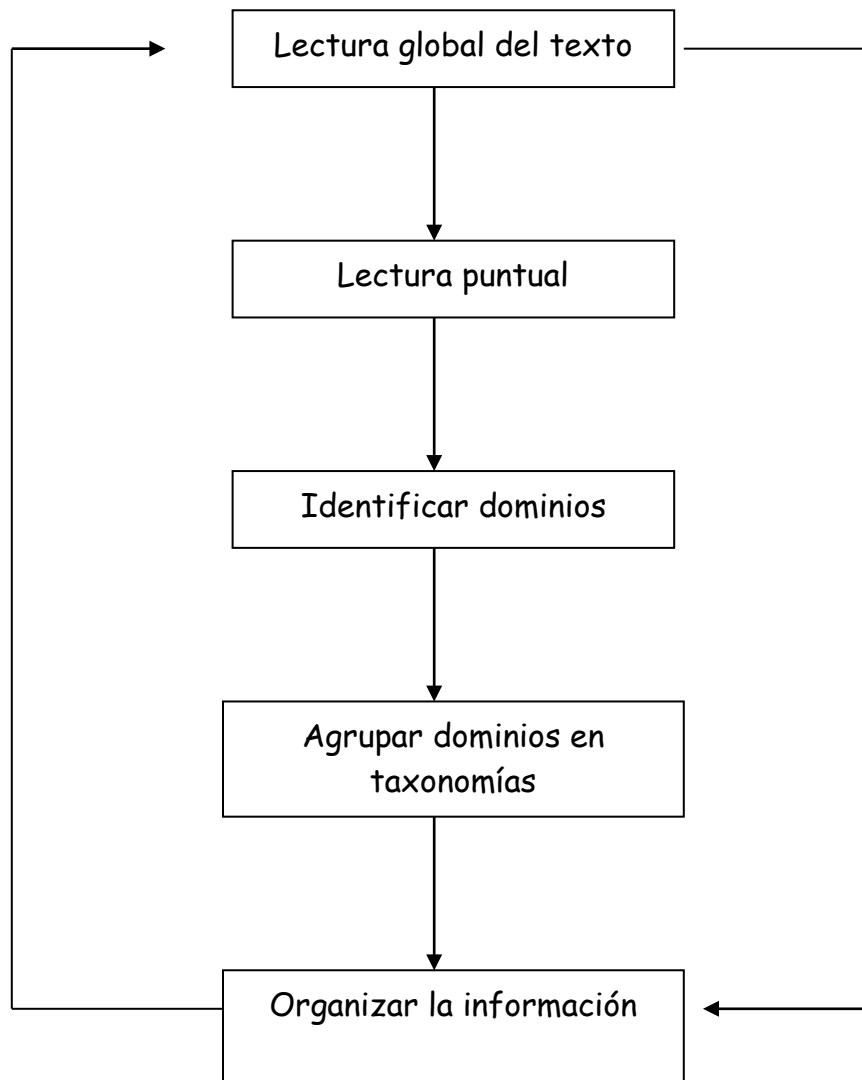
En el caso particular desde la propuesta de Spradley (1999), el análisis de los datos se hizo siguiendo un proceso inductivo, que permitió la sistematización y categorización de los datos empíricos.

Para la identificación de los dominios, fue necesario empezar a leer y releer el contenido de los registros, para delimitar frases completas. En cada segmento de texto se incluyó un nombre que se relacionara con esa expresión, el cual constituía un dominio. Es importante señalar que el nombre asignado tenía una relación semántica con el contenido de cada idea.

La tarea subsiguiente a la codificación se centró en localizar y agrupar esos segmentos de texto en categorías más abstractas; por ejemplo en el código **desorden** se incluyó cuestiones referentes a "falta de atención", "hiperactividad" e "impulsividad", entre otros. De acuerdo con esos dominios se hizo una nueva agrupación, para ello fue necesario vivenciar un continuo autocuestionamiento que permitiera establecer relación entre los dominios para ver cuales formaban parte de otros, por ejemplo ¿la falta de atención va dentro de **desorden**? con ello se pudo llegar a establecer términos más inclusivos, lo que permitía delimitar taxonomías provisionales. A partir de las taxonomías y dominios, se construyó un diagrama de árbol, en donde se integraron los diferentes conceptos en niveles jerárquicos.

A continuación se muestra un esquema donde se representa el proceso que me permitió lograr lo que Gil Flores (1999) llama redacción de datos en una primera aproximación.

Proceso



El producto que se logra a partir de ese proceso de análisis se incluye en el anexo 5.

Leer y mirar críticamente el organizador gráfico con las taxonomías y dominios me permitió hacer una reestructuraciones pertinentes las cuales se pueden percibir en el anexo 6.

2.6 Ética y validación

Para la realización de este trabajo, se consideró necesario hablar con la directora de primaria; en la primera conversación se le compartió el propósito del estudio, sus límites y alcances. Además de informarle y pedirle el permiso de acceso, también se hizo la negociación correspondiente con la maestra titular del grupo.

Uno de los aspectos importantes que validan la información que se presenta en este estudio es que todos los datos están inscritos y documentados por fechas, horarios y sucesos de actividad.

Algunos autores tales como Einser (1998) consideran que la validez y la confiabilidad de un estudio cualitativo depende de la nitidez de las descripciones realizadas por el investigador. En mi caso y tal como se expresa en páginas anteriores, los primeros registros carecían de consistencia y profundidad, sin embargo con el tiempo la habilidad se enriqueció sustancialmente por lo que puedo decir que hay una diferencia significativa entre los primeros y los últimos.

Einser (1998) sugiere que toda experiencia que se deriva del texto es transactiva, es decir que cualquiera puede ser creíble siempre y cuando en él se distinga los siguientes rasgos:

La coherencia, consenso y la utilidad instrumental. Es conveniente señalar que la validez de un estudio de índole cualitativa depende de la exactitud de la descripción realizada por los sujetos.

En cuanto a mi trabajo la coherencia pudo darse de acuerdo a las evidencias que se tenían al respecto, es decir, si se hablaba de una determinada información, se podía corroborar con los registros, videos, etc. es ahí donde se tiene sentido y coherencia.

Así mismo fue necesario hacer un consenso de la información, una vez revisada la coherencia se puede pasar a realizar dicho consenso que se relaciona con la propia consistencia, con su propia experiencia o con la evidencia prestada.

2.7 Las limitantes del estudio

- ❖ Inexperiencia para documentar la información. En el trayecto formativo no se reconoce ninguna experiencia con relación a la observación sistemática y al registro de la información obtenida a través de ese proceso. Esta limitante influyó en la forma en que se recolectaron los datos; los registros muestran la tendencia por privilegiar reflexiones, supuestos y opiniones. En menor grado se reconoce la documentación de hechos.
- ❖ La construcción de la primera caracterización de la práctica no toma en cuenta los patrones esenciales del hacer docencia. La descripción de la práctica se hace desde todas las características que se

observaron a partir del análisis de los registros, con ello se reconoce que al no tabular las unidades de registro resulta imposible para el lector comprender las tendencias de esa práctica de enseñanza y en especial los rasgos que definen esa enseñanza en particular.

III. Caracterización

Durante los primeros semestres del proceso de formación en la Maestría de Educación y Procesos Cognoscitivos, inicié con un acercamiento metódico y sistemático a mi práctica docente con el propósito de comprender más mis acciones y reflexionar sobre mi estilo de docencia.

El uso de diversos instrumentos metodológicos me ayudaron a recolectar datos, los cuales después de un análisis permitieron que reconociera los patrones que prevalecen en la acción docente.

Desde este trabajo, encontré que mi práctica se caracteriza por:

☞ El control y la permisividad. Un péndulo en la enseñanza.

Desde mi propia historia sociocultural, he construido una imagen del rol docente; esa imagen se prefiguró desde el hacer de mis propios maestros, es decir a través de esa interacción fui entendiendo qué es un maestro, cuál es su papel, cómo se debe comportar antes los alumnos, entre estos aprendizajes asumí que la figura docente tiene una posición privilegiada en el sentido que ostenta la autoridad.

Como docente, desde mi hacer preveo las actividades, indico cómo han de realizarse, señalo los tiempos para cubrir los temas. En otras palabras mi función se asemeja a la de un titiritero que maneja los hilos para que las marionetas hagan tal o cual cuestión. Esta analogía del titiritero la utilizo para

describir mi propia actuación docente en donde mi función se centra en el deseo y necesidad por controlar y dirigir cada uno de los elementos que rodean el proceso de aprendizaje de los alumnos. Señalar la actividad, su duración, el contenido, decidir cómo presentarlo, quién intervendrá, son elementos que hablan del control desde la enseñanza; un control que fue aprendido en mi propia trayectoria de formación. Los maestros que acompañaron procesos de aprendizaje, me enseñaron tácitamente que la dirección y el control eran funciones sustantiva de la docencia.

"...entonces les dije: los niños que estén mejor sentados y guardando silencio saldrán al recreo, solo aquellos niños que hicieron desorden no; Daniel, te quedarás sin recreo..." (Reg. 4; pág. 5)

"... la condición es que se pongan a trabajar y no hagan mucho desorden porque hay otros grupos trabajando" (Reg 6. pág.2)

Desde mi hacer de alumna, aprendí bien la lección, ahora que he asumido el rol de profesora aplico exactamente esos aprendizajes, en cuanto a la tendencia por controlar la conducta y acciones de los alumnos del grupo.

Analizar mi práctica ha significado ver en un espejo a mis propios maestros; ha significado descubrir un reflejo que ahora se encarna en mi propia actuación.

El control se ejerce bajo el supuesto que los alumnos aprenderán, pondrán atención, se interesarán por los temas y por ende después podrán entretejerlos con otros contenidos.

Desde los registros de mi práctica y su respectivo análisis me doy cuenta que el control está presente en las actividades que tienen que ver con la organización, la planeación y el desarrollo de la actividad.

Desde esta postura "controladora" los alumnos aprenden a sobrevivir y a sobrellevar una relación con el docente. Descubro que en "apariencia" muestran un autocontrol de su conducta, sin embargo este supuesto se desvanece en el momento en que perciben que el docente "baja la guardia". Por ejemplo, si uno de los alumnos me solicita ir a su lugar para aclarar una duda, es común que el resto del grupo aproveche la situación para platicar, pararse de su lugar, etc.

Desde mi propia dirección y desde el control externo que se asume en la docencia impido que los alumnos logren un autodomínio de su persona, porque no existen oportunidades para que ellos transiten hacia la autorregulación.

"llamé la atención a dos niños que constantemente hablaban en el momento de darles indicaciones" (Reg, 4; pág. 2).

Aunque el control y la tendencia a dominar las situaciones en el aula son características que definen mi docencia, puedo decir que la permisividad corresponde a la otra cara de la moneda que se descubre en mi acción. Si bien es cierto que al inicio de la clase se presentaron las "reglas" a los alumnos para que las cumplan, es el caso de insistirles ante el compromiso de la tarea; además el que la norma y la regla se incumplen porque no les doy el seguimiento oportuno o porque los alumnos de un modo y otro se encargan de convencerme para que las flexibilice. Estas inconsistencias transmiten dobles mensajes, los alumnos pueden darse cuenta de la oscilación tipo péndulo que se

da entre la exigencia y por qué no decirlo la permisividad, y es cuando aprovechan para manipular y trasgiversar la regla.

"...en ese momento un niño se acercó y me dijo "¿qué puedo hacer para que no me ponga el cinco en la tarea? me quedé un momento seria, pero después le dije, ¿cómo ves si la próxima clase me traes el trabajo? pero sabes, trata de apuntar en una libreta acerca de tu tarea para que no se te olvide". (Reg 6, pág. 4)

En el marco de esta permisividad se presenta otra situación que irrumpe con el clima del trabajo; las continuas salidas del salón de clases. So pretexto de ir al baño, tomar agua, etc.; situaciones que provocan descontrol tanto en la exposición de la clase, como en el propio aprendizaje de los niños, porque se pierde o se rompe el hilo conductor.

- "... maestra ¿me da permiso de ir al baño? " (Reg. 2, pág 3.)

- "...¿puedo llevarle esta flauta a mi hermana a secundaria?
"(Reg. 3, pág. 4)

Los niños interrumpen constantemente cuando solicitan permiso para salir del salón, y provocan que la clase que se esta desarrollando se entorpezca, en ocasiones pierdo el proceso de lo que se estaba explicando, retomar ideas para iniciar y captar la atención de los niños implica un gran esfuerzo.

- "maestra ¿me permite ir a tomar agua?" (Reg. 5, pág. 4)

Sin duda todo esto se vuelve un problema, ya que se centra la atención en la manera de proporcionar la clase por parte del docente de forma

"expositiva", y no en las acciones de los niños. Pero en este momento la importancia radica en el desenvolvimiento que tiene la profesora dentro del aula.

Es importante mencionar que desde mi "ser persona" tiendo a lo afable, a interacciones cercanas, sensibles, en donde el otro pueda sentir confianza y empatía. Estas características personales a veces resultan difíciles de manejar puesto que los alumnos tienden a rebasar los límites estipulados para la autorregulación de la conducta.

Entre el "sentir" a nivel persona y la creencia del deber en el hacer docencia se percibe una incongruencia, misma que se manifiesta en el salón de clases. Ante las tareas académicas, las responsabilidades que han de asumir los alumnos aparece ese control y ante las manifestaciones humanas, las sensibilidades de los alumnos y sus necesidades se encuentra la permisividad.

☞ **Monopolio de la palabra**

El monopolio de la palabra, es una forma que como docente he tomado como un patrón de acción en la práctica. Dispongo y hago uso de la palabra en todo momento, me asemejo a un director de orquesta que toma la batuta para organizar, dirigir y controlar... Usar la palabra como herramienta de enseñanza, pretender presentar la información "correcta", bajo el supuesto que los alumnos logrará un conocimiento más provechoso; la transmisión oral de los contenidos de aprendizaje permea la actividad docente, todo ello en pro de lograr que los alumnos aprendan lo que se señala en los planes y programas

correspondientes al grado y nivel educativo. La acción de la maestra, es sin duda la que protagoniza la escena; esta acción se asocia a la función de los "merolicos", donde su único medio es hablar y hablar, sin que el otro también pueda expresar su opinión, inquietudes, saberes... etc.

Acaparar la palabra es una acción que no permite que los alumnos compartan su opinión, la única voz que se escucha es la mía.

- "...entonces pregunté que si había dudas, algunos niños indicaron que sí. Nuevamente empecé a explicar..." (Reg. 2, pág. 4)

Sin duda se pretende transmitir contenido y fomentar que ellos como alumnos reciban esta información, su función es estar atentos y escuchar lo que se les comparte.

Saturnino de la Torre (2002) opina que "... el conocimiento profesional no es más que fiel reflejo de las disciplinas académicas bien definidas, de la investigación científica y de las teorías a las que el profesor tiene que adherirse y por las que su práctica debe guiarse... el profesor se considera un profesional teórico experto que legitima el servicio como un transmisor de conocimientos y valores tradicionales a las nuevas generaciones". El contenido de esta cita, lo utilizo para ejemplificar mi tendencia por transmitir conocimientos, sin lograr que vaya más allá en busca del aprendizaje del alumno.

Este mismo autor menciona "que el profesor sigue utilizando en su mayoría modelos de enseñanza basados en la explicación..." lo que favorece una interacción unilateral.

Según Ana Grajales G. (1998, 9/5) el tipo de maestro "transmisor" es aquel que utiliza un sistema didáctico donde:

- ✓ Los objetivos son presentados de manera descriptiva, declarativa en función de lo que debe hacer el maestro.
- ✓ Los contenidos se ofrecen de manera acabada y absoluta, ofrecen la representación de una realidad de manera estática.
- ✓ El método sin duda es el expositivo, de narración por parte del docente, no se diseñan actividades que debe hacer el estudiante.
- ✓ Los medios que utiliza es el pizarrón y el gis.
- ✓ Se dirige a evaluar resultados y no procesos, se pide reproducir y no profundiza en el saber.

Desde el análisis y reflexión de mi estilo docente, reconozco que el modelo "transmisor" es el que se utiliza para que los alumnos "aprendan" a reproducir los contenidos de aprendizaje.

☞ **El pensamiento convergente en la acción**

El objetivo al cual se pretende llegar en cada sesión de trabajo, se cumple según lo establecido. El programa de trabajo, también denominado

unidad didáctica actúa como un cincho a mi pensamiento y ACCIÓN. Los temas previstos tienen que cubrirse, bajo un esquema pre-establecido y rutinizado: Exposición de contenidos, preguntas para verificar comprensión y cierre de la actividad. Este esquema está sujeto al tiempo que se dispone y al propio programa general de la materia; finalmente el programa escolar es el que señala los contenidos que han de trabajarse, en tiempo y forma según se estipula. Si en un momento dado me doy cuenta que aun no se cubre lo previsto, y el tiempo está por terminar, omito algunos puntos de la clase; en ocasiones no permito que los alumnos pregunten para terminar con lo que se tenía planeado. Es evidente que el tiempo aquí es oro, y que no importan los resultados que esto provoca, el aprendizaje en tanto pasa a segundo término.

El título de esta categoría "pensamiento convergente" obedece a la rigidez de mi propio pensamiento, a su inflexibilidad por desestructurar esquemas, en este caso el que se ha establecido para el trabajo con los alumnos.

Esta forma de entender la práctica educativa, ocasiona que los niños no lleguen a profundizar los temas; reconozco que en diversas sesiones de trabajo se han quedado con dudas las cuales no se externan porque el tiempo con el que se dispone llegó a su límite, o porque no es el momento para que interrumpen con sus dudas, el esquema de la clase se sigue desde lo planeado y no desde la necesidad, inquietud del grupo. Si comprendieron o no es algo que queda en un plano secundario.

-“...en ese momento les pregunté que si quedaban dudas, entonces les dije que el tiempo se había terminado, que retomaríamos después...” (Reg. 2 pág.4)

Esta forma de conducir la enseñanza la relaciono con un corredor, cuyo único fin es llegar, sin importar cómo. Esta analogía la asumo desde mi tendencia y deseo por terminar los contenidos tal y como se previeron, sin tomar en cuenta lo demás.

La caracterización como proceso y producto de la acción de escudriñar y mirar críticamente la configuración de la práctica dio las posibilidades de detectar aquellas áreas de mejora y por tanto susceptibles de intervención.

Es intención del siguiente apartado compartir con los lectores los focos que desde mi punto de vista resultaban problemáticos, puesto que incidían directamente en la forma de participar de los alumnos y en sus procesos de aprendizaje los cuales se limitaban más a la copia y reproducción de conceptos, que a la reflexión y construcción de situaciones a partir de las cuales vivenciaran los valores del Evangelio.

IV. Problematicación

La unidad básica del proceso enseñanza-aprendizaje que se distingue en la práctica docente en el grupo de 5º año en la asignatura de "Educación en la Fe" es la exposición. Como docente me centro en los contenidos que los alumnos tienen que aprender, ello en concordancia con los planes y programas correspondientes a la materia misma.

Una vez que se seleccionan esos contenidos, mi tarea como docente radica en la transmisión a partir de la exposición, explicación. Desde este modelo se privilegia una participación vertical maestro-alumno; el papel de los estudiantes se limita a escuchar, tomar notas y contestar preguntas que se les formulan a fin de asegurar que están aprendiendo lo previsto, sin que esta acción signifique que los contenidos revisados se profundicen. Es decir, los alumnos del grupo tienden a "quedarse" con lo que se realiza en el aula.

No existen evidencias que demuestren que utilizan técnicas autodidactas para ampliar y profundizar los contenidos revisados.

Hans Aebli, citado en Zabala Vidiella (1999) caracteriza esta forma de enseñanza como narrativa, en donde se intenta mostrar para imitar o reproducir los contenidos en apego a la señalización o previsiones que se hacen desde la docencia.

Los contenidos de tipo factual y de hechos son las más socorridos en el contenido del programa escolar, correspondiente al grupo de 5º año, en el

asignatura de "Educación en la Fe". Detrás de esta decisión por privilegiar aspectos que se centran en el saber, se encuentra el supuesto que lo educativo en el proceso de enseñanza corresponde al dominio de conocimientos, como un bagaje que aparentemente tiene que ser dominado por los alumnos para su cultivo y crecimiento personal.

Desde la acción docente se intenciona y se fomenta el uso de la "fórmula magistral" aprendida en mi propia formación, donde mi modelo del maestro siempre fue aquél que transmitía conocimiento y el alumno únicamente era un receptor de la información recibida. En el acercamiento a fuentes bibliográficas correspondientes a los modos y estilos de enseñanza, encuentro que Bini (1977) denomina a esta forma en que se conduce la enseñanza como "circuito didáctico dogmático" en donde el profesor se centra en comunicar la lección, promover un estado individual sobre el libro de texto y en repetir el contenido revisado para otorgar la nota de calificación.

Desde este estilo, la secuencia didáctica se enraiza al modelo tradicional expositivo cuyo propósito se centra en contenidos de aprendizaje que han de ser memorizados y reproducidos, por parte de los alumnos.

En el desarrollo de la humanidad esta forma de enseñanza ha sido válida para un momento histórico en especial; sin embargo en atención a los tiempos actuales y a las necesidades de los alumnos resulta imposible seguir perpetuando un modelo que lo único que puede augurar es un aparente mantenimiento del orden y la memorización o reproducción de saberes.

El papel que asume el alumno, se tipifica como pasivo, receptivo de los dogmas que se señalan y estipulan desde la enseñanza. Si bien es cierto que este modelo de tradición educativa ha estado presente en la formación del alumno, también lo es que los alumnos de estos tiempos no encuentran sentido a esta forma de educación, muestra de ello son los resultados "pobres" que se obtienen en cuanto a los desempeños académicos. Las calificaciones no son del todo satisfactorias ya que en algunas ocasiones se refleja el 40% o hasta 50% de niños que no aprueban el examen, otro fenómeno que también se suscita es en la entrega de tareas, donde en su gran mayoría no cuentan o no cumplen con este requisito. Estos fenómenos hacen mucha resonancia en mí, porque finalmente las respuestas que dan los alumnos, se apegan a lo que dice el maestro o el libro, en general incapaces de presentar argumentos, de dar su punto de vista en relación a un tema de controversia que se les presente.

Los alumnos "aprenden" para el momento aquellos contenidos que se centran más en las cuestiones del saber.

Esta afirmación se sustenta en hechos concretos que se viven en el aula, tales como: los alumnos después de haber presentado un examen, y obtener una calificación aprobatoria suelen olvidar con suma frecuencia los contenidos que aprendieron de memoria para pasar la materia.

A partir de esta situación se construyeron las preguntas a partir de las cuales se pudo intencionar el proyecto de intervención.

Las preguntas guías que se elaboran son las siguientes:

- ¿Qué cambios se producen en la interacción maestro-alumno y alumno-alumno a partir del uso de estrategias de aprendizaje orientadas a la dialogicidad y a la cooperación entre iguales?
- ¿Qué cambios se perciben en la práctica educativa al intencionar el rol de mediador, entre los alumnos y los objetos de conocimiento?

V. Proyecto de intervención

Una visión de lo que se quiere "cambiar"

Romper la estructura mental que avala el supuesto relativo al papel del docente como poseedor del saber, cuya obligación se centra en transmitir el conocimiento y la experiencia a los alumnos por la vía de la explicación, implica pensar, reflexionar e imaginar un escenario educativo distinto en donde los estudiantes asuman un papel participativo, pro-activo en el aprendizaje.

Pensar en el cambio de una práctica docente tradicional, a una práctica transformadora y liberadora; pensar en dejar de asumir el rol de expositora, para intentar que el diálogo y la conversación sean los instrumentos que permitan a los alumnos construir aprendizajes significativos, ricos en experiencias, requiere sin lugar a duda de la gestión de un proyecto pensado e intencionado que ayude a instaurar ese cambio. Desde este imaginario de cambio, se requiere de acciones puntuales que permitan que los esquemas que se constituyeron en mi propia historia sociocultural se modifiquen, porque de alguna manera ya no se adecuan a las necesidades e intenciones que la sociedad nos exige cubrir y responder en cuanto a la formación de nuestros alumnos.

Los signos de estos tiempos, nos dicen que el modelo del pensamiento basado en la iluminación, en la creencia de que el ser humano sólo con el conocimiento científico podía dominar el mundo se agota, precisamente porque ese modelo de educación no responde a las necesidades y requerimientos de la sociedad de la información.

"La actividad docente ha ido modificándose en función de la variación del concepto de escuela y de las formas de construcción del saber; de manera que ha derivado en la necesidad de recapacitar sobre la influencia pedagógica-didáctica en la práctica escolar". (Azeredo Rios Terezinha; 2003: 4).

Conseguir la re-estructuración y movilización en mi pensamiento docente, requiere de la presencia de otros modos de intencionar el aprendizaje de los alumnos. El aprendizaje dialógico y cooperativo pueden ser los ejes que me permitan alcanzar el ejercicio de la democracia, la justicia social, la participación igualitaria y recíproca en el salón de clases; valores que se pretenden desarrollar desde la materia de Educación en la Fe.

Propósitos:

- ☞ Impulsar el desarrollo personal de los alumnos a través del ejercicio de los principios de la dialogicidad y la cooperación.
- ☞ Implementar estrategias que favorezcan la participación de todos los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ☞ Interactuar con situaciones y temas cotidianos para reconocer la vigencia de los valores del Evangelio en la actualidad.
- ☞ Propiciar encuentros con la realidad a través de una mediación que les permita a los alumnos conectar los conocimientos previos con los nuevos para ayudarlos a construir significado.

¿Cómo?

Para realizar este proyecto de intervención se pretende modificar la manera habitual como se presenta la clase, las formas específicas que se preveen para lograr los propósitos de la intervención son:

➤ **Organización social del aula**

Nuestra tradición en el ámbito del espacio dentro del aula, es un conjunto de sillas y mesas, colocadas de dos en dos o individualmente y alineadas de cara a la pizarra y la mesa del profesor o profesora. Desde el cambio que se prevee en el hacer docencia, me veo llamada a reconsiderar la adaptación de la distribución convencional del espacio. Si las actividades seleccionadas son debates, diálogos o discusiones en grupos reducidos, la disposición de la clase tenderá a variar según las características de la tarea. Si las actividades a realizar se concretan en la manipulación, experimentación, etc. se hace necesario que la configuración del mobiliario permita estas tareas.

Modificar la organización social del aula implica:

- ✓ La re-estructuración del aula. Se pretende experimentar movimientos tanto de mobiliario, como de los niños dentro del espacio físico del salón de clase, para avivar su interés y fomentar su participación entre iguales.

- ✓ Se pretende organizar grupos cooperativos donde en algunas ocasiones la distribución de los equipos dentro del aula se tratará que sea de manera aleatoria y en algunas ocasiones se formarán conforme ellos lo deseen.
- ✓ Escoger los distintos escenarios educativos, como son: la Capilla, salón de actos, jardín, etc.
 - **Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.**
 - ✓ Se pretende realizar algunas actividades variadas y dinámicas tales como: debates, conversaciones, análisis de películas, paneles de discusión, rompecabezas, etc.
 - **Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo.**
 - ✓ Tratar de apoyar en el interés por su aprendizaje y por la realización de la tarea asignada, mediante trabajos que les llamen la atención.
 - **Impulsar el trabajo en colaboración.**
- ✓ Motivar a los niños a trabajar con sus pares para que descubran que el trabajo en equipo es una riqueza, donde aprendemos y resolvemos en ocasiones más rápido el trabajo en colaboración que de manera individual.

- **El uso de recursos e instrumentos que motivan al niño a realizar la actividad prevista.**

- ✓ Tratar de motivar a los niños con los recursos didácticos que se pueden aplicar a las diferentes actividades que se les presenten. Como son los libros de trabajo, grabadora, videos e ilustraciones, que apoyen a la clase en cualquier momento.

¿Quién?

Se realizará la implementación de este proyecto en un grupo de 5° "B", constituido por 30 alumnos: 19 niñas y 11 niños de 10 a 11 años aproximadamente y con un nivel económico medio.

¿Dónde?

Hacer "clase" no se restringe al aula, sino que trasciende sus límites a través de la implicación de maestros y alumnos en la aventura del conocimiento, en relación con la realidad.

Una manera de contextualizar los contenidos escolares, es la realidad misma. Si bien es cierto que el aula es el escenario privilegiado para el acto educativo formal, también lo es que la realidad ofrece ricos y variados ambientes para que el alumno interactúe con los objetos de conocimiento y aprenda con las personas que ahí participan.

Para que estos escenarios ofrezcan variados contextos de actividad; los miembros de la sociedad, a partir de la experiencia y los fondos de conocimiento, constituyen excelentes mediadores para el aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

¿Cuándo?

Esta intervención se pretende llevar a cabo en un período de once sesiones aproximadamente. El horario de clase se prevé los jueves de 9:30 a.m. a 10:15 a.m. y los viernes de 10:15 a.m. a 11:00 a.m. con una duración de 45 minutos cada una.

VI. Fundamentos teóricos de la intervención

En el presente capítulo se muestra una perspectiva general de la teoría historio-sociocultural de Vyogstky

Werstch (1995) considera que son tres grandes temas los que constituyen el núcleo de las teoría vyotskiana:

- a) El método génético.
- b) El origen social de los procesos psicológicos.
- c) El entendimiento de los procesos mentales a partir de la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores.

Aunque los temas están interconectados se considera conveniente abordarlos por separado para su exposición.

La teoría sociocultural se ha encargado de explicar el fenómeno del aprendizaje y del desarrollo, tomando en cuenta a los procesos psicológicos superiores los cuales tienen su origen cultural. Elaboró una teoría acerca del modo que durante el desarrollo el individuo adquiere dichos procesos tomándolos de su cultura.

Para su comprensión se parte de un elemento importante como son los procesos sociales; Vygotsky se interesó grandemente por los principios sociales institucionales, donde fijó su atención en los procesos interpsicológicos, los

cuales se basan en la interacción social específica que se sucede en pequeños grupos de individuos.

Para este autor los procesos interpsicológicos no aparecen de manera individual, se equiparan con los procesos inherentes a la sociedad. Por esto al hacer referencia a los orígenes sociales de los procesos psicológicos se retoma la ley genética del desarrollo cultural.

"Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo,..." (Wertsch; 1988; 77)

El interés de Vygotsky se centra en dar cuenta del funcionamiento de la mente humana, la cual indica un camino que nos lleva a conocer la comprensión del funcionamiento mental, sus orígenes y las transformaciones genéticas que experimenta.

Wertsch (1991) afirma que algunos teóricos como Piaget, Heinzr Werner, y Vygotsky referían que el análisis genético es el fundamental para estudiar la mente.

<<Abarcar la investigación el proceso de desarrollo de una cosa dada en todas sus fases y cambios - desde el nacimiento a la mente - significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, ya que "solo en el movimiento un cuerpo muestra lo que es". (Wertsch;1991;36)

Los argumentos de Vygotsky sobre el análisis genético no se acaban en la afirmación general de que los procesos psicológicos deben estudiarse en su desarrollo, sino que deben de profundizar en todos sus aspectos. Las ideas sobre la naturaleza del desarrollo que comparte Werstch (1991) son:

- El desarrollo se define en términos de saltos revolucionarios, incrementos cuantitativos constantes.
- Los puntos de desarrollo en los cambios experimentados tienen que ver con la forma de la mediación utilizada.
- La explicación de los fenómenos psicológicos deben apoyarse en el análisis de los diversos tipos de desarrollo denominados "dominios genéticos".

La teoría completa del desarrollo humano debe mostrar la importancia de los cambios que pueden ser entendidos y explicados científicamente con la ayuda de cuatro niveles o dominios los cuales se presentan a continuación:

- 1) El desarrollo de la especie (filogenia), señala Wertsch (1999) se apoya de manera especial a la comparación que existe entre los simios y los seres humanos. Vygotsky en especial se apoya en otros

teóricos como Darwin y Engles, donde resultan de mucha influencia los principios darwinianos de la evolución y el interés por el cambio o transición del mono al hombre. Estudia a su vez la evolución y ascendencia de los organismos; es decir, el desarrollo de cada línea evolutiva y la aparición de unas especies a partir de otras.

- 2) El nivel histórico. Alude a un conjunto profundo de principios explicativos al dominio de la historia sociocultural; que sin duda estos procesos son gobernados por leyes del desarrollo histórico comparativo humano. Además el pensamiento de Vyogstky referente a este dominio reflejó la influencia de algunos teóricos citados por Wertsch (1999) como Lucierend Levy-Bruhl, los cuales estaban interesados en lo que se refiere y distingue a las funciones mentales <primitivas> de las sociedades modernas.
- 3) El nivel ontogenético. Es el proceso del desarrollo del ser vivo, donde incluye todas las operaciones del individuo desde su fecundación, hasta el fin de la edad adulta; de una forma particular durante la infancia. Este nivel se relaciona con más de una fuerza de desarrollo.
- 4) La microgénesis. Vygotsky hacía la referencia de que en cualquier estudio de psicología el investigador debía de tener conocimiento de los procesos microgenéticos implicados en la formación y manifestación de un proceso psicológico determinado. Este teórico diferenciaba dos tipos de microgénesis que se mencionan a continuación:

- ✓ En el primer tipo se hace la referencia a la formación de un proceso psicológico a corto plazo. En este estudio es necesaria la observación de los intentos repetidos de los sujetos en la solución de una determinada actividad.
- ✓ Le preocupaba un despliegue de un acto psicológico simple, él menciona por ejemplo un acto de percepción, con frecuencia en un transcurso de milisegundos. Así mismo estudió los procesos involucrados en la evolución que iban desde el pensamiento hasta el habla.

Wertsch (1999) menciona que existen algunas formulaciones o supuestos referentes a las relaciones y formas de desarrollo que se dan entre los dominios genéticos. A continuación se muestran los aportes de algunos autores tales como:

- ☞ Ernst Haeckel denominó la «ley de recapitulación» donde menciona que el desarrollo del individuo recapitula el desarrollo de la especie, el cual es paralelo a él.
- ☞ Werner propuso «dominios del paralelismo» esta aproximación rechaza la recapitulación, reconociendo las diferencias cualitativas que distinguen, por ejemplo, el pensamiento del niño en las sociedades modernas y el del adulto en las sociedades tradicionales.

☞ Vygotsky menciona que cada dominio está administrado por un conjunto de principios, lo cual rechaza cualquier recapitulación, así mismo da a conocer más las diferencias que las semejanzas entre los dominios genéticos. A diferencia de Werner que sí reconoció algunas semejanzas, según el tipo de transición evolutiva.

Werstch deja bien claro que "las funciones mentales superiores o, en un lenguaje más actualizado, los procesos cognitivos superiores son, en gran medida, el resultado del trabajo de las fuerzas sociales" (Wertsch; 1995; 11)

Vygotsky tenía especial interés para explicar cómo la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento apareció en primera instancia de forma primaria, para después de un determinado proceso cambiar a forma superior.

Vygotsky distingue dos líneas de desarrollo, la natural que produce funciones como formas primarias, y la línea de desarrollo cultural que transforma los procesos elementales en procesos superiores. Este teórico menciona que la ontogénesis (línea de desarrollo <natural>) interactúa con una <cultural> o <social> para crear un cambio dinámico, ya que existen un sin número de fuerzas evolutivas las cuales intervienen al mismo tiempo. En la teoría sociocultural se utilizan cuatro criterios para distinguir entre funciones psicológicas elementales y superiores;

- 1) El paso del control del entorno al individuo, es decir la emergencia de la regulación voluntaria. Las funciones psicológicas elementales son

determinadas por lo que ocurre en el contexto ambiental y las funciones psicológicas superiores responden a una necesidad a través de la creación y uso de los estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas del comportamiento.

- 2) El surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos. Por ejemplo la atención como función elemental que cambia a la atención voluntaria como forma de función psicológica superior; la memoria como proceso elemental a memoria lógica como función superior.
- 3) Los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores. La sociedad es un factor determinante al comportamiento humano. La interacción social en pequeños grupos o en diádas; conduce a un funcionamiento psicológico superior del individuo.
- 4) El uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores. El control voluntario, la realización consciente y la naturaleza social de los procesos psicológicos superiores presuponen la existencia de herramientas psicológicas o signos, que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia o de los demás.

Para comprender mejor cómo la teoría sociocultural explica el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es necesario hablar de dos fenómenos

en los que Vygotsky basa su análisis: la internalización y la zona de desarrollo próximo.

La internalización es un proceso que transita del plano externo, a un plano interno.

"Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social..." (Wertsch; 1998; 79).

Vygotsky (1995) considera que el paso de lo externo a lo interno no es trasladar algo de un lado hacia el otro de forma idéntica, sino que es una formada de relación genética entre la actividad externa e interna.

- ⌘ La internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es un proceso en cuyo seno se desarrolla en un plano interno de la conciencia.
- ⌘ La realidad externa es de naturaleza social-transaccional.
- ⌘ El mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas.
- ⌘ El plano interno de la conciencia, debido a sus orígenes, es de naturaleza «cuasi-social». (Wertsch;1998;83).

Bárbara Rogoff (1993) menciona que la internalización o interiorización es:

"... un proceso en el que se considera que los individuos están separados de otros y han de aprender una lección por medio de la observación y participación, y posteriormente interiorizarla de tal manera que llegue a tomar parte de los propios hábitos...". (Bárbara Rogoff;1993;247).

Se puede decir entonces que el resultado de la internalización es producto de la actividad externa promovida en las interacciones sociales a través de la mediación.

Vygotsky (1995) menciona que la internalización solo se desarrolla en las funciones psicológicas superiores y por lo tanto en la línea social o cultural del desarrollo. Los fenómenos sociales pasan a formar parte de los fenómenos psicológicos; por tanto la realidad social es determinante en el funcionamiento intrapsicológico interno. Además señala que los seres humanos en su esfera privada conservan el funcionamiento de la interacción social; por esto es de suma trascendencia tomar en cuenta la importancia del *habla* en referencia a la internalización.

Este teórico se interesó por encontrar cuál era el eslabón que se encontraba entre el *habla externa e interna*, y menciona que tiene tres estadios que son <<*habla externa, habla egocéntrica, habla interna*>>.

- *Habla social*. Es decir el lenguaje externo, el uso de este en situaciones inicialmente comunicativas.

- El *habla egocéntrica* asume una función planificadora, la cual se convierte en forma natural y fácil en pensamiento propiamente dicho; es decir, una forma de habla que desempeñaba una función cognitiva y desarrolladora. Hace una gran diferenciación emergente de funciones del habla ya que esta se hace subterránea, es decir se transforma en habla interna. Sirve como forma transicional entre el habla externa e interna.
- El *habla interna* es frágil e inmadura, se trata de una función genéticamente <nueva>. El *habla interna*, permite a los humanos planificar y regular su actividad que se deriva de la interacción social; así mismo se menciona que el sentido predomina sobre el significado dentro del habla interna. (Werstch;1998)

Un concepto importante para explicar las funciones psicológicas superiores es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Vygotsky (1995) hizo un análisis vital en la ZDP, ya que el interés era de encontrar cómo puede un niño llegar a lo que no es, que le permitía examinar "aquellas funciones que aún no han madurado y que se hallan en pleno proceso de maduración, funciones que madurarán mañana y que en estos momentos se hallan en estado embrionario". (Wertsch; 1989; 84).

Le interesó el estudio por conocer las implicaciones de la ZDR la cual conlleva la evolución en lo que se refiere a la inteligencia y la organización de la educación. En cuanto a la primera se refiere a que tienen la misma importancia medir el nivel de desarrollo potencial, como el nivel del desarrollo efectivo. En

cuanto a la educación hace la aclaración que se debería inclinarse más por el nivel potencial de desarrollo que el nivel efectivo.

Vygostsky (1995) sostenía que todo niño tiene un "nivel de desarrollo real", que es posible evaluar de manera individual, y un potencial inmediato de desarrollo dentro de este dominio. A esa diferencia la llamó zona de desarrollo próximo como:

"el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución de problemas y el nivel más elevado de "desarrollo potencial tal y como es determinada por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados" (Wertsch; 1998; 84).

"La zona de desarrollo próximo se encuentra en constante movimiento, con una gran sensibilidad al aprendizaje en el contexto en el que el niño se desarrolla, participando en la solución de problemas con personas que tienen una mayor capacidad". (Rogoff;1993)

La ZDP hace referencia que el aprendizaje recorre una serie de pasos solo cuando el niño se encuentra en interacción con las personas que interactúan en su contexto, y en cooperación con alguien semejante a él. Una vez que la información ha sido internalizada se convierte en logros evolutivos del niño, que en un futuro podrá lograrlo de manera autónoma sin necesidad de la asistencia de otra persona.

Luis Moll (1993), nos menciona que existen cuatro estadios de la ZDP:

- Estadio I: Una persona más capaz ayuda al desempeño de un novato. Depende de los adultos o pares más capaces.
- Estadio II: El "yo" ayuda al aprendizaje. Es donde el niño efectúa una tarea sin ayuda ajena. Pero esto no quiere decir que ya sea automática, aun el control permanece con la verbalización manifiesta en la forma de discurso dirigido.
- Estadio III: El desempeño se desarrolla, automatiza y fosiliza. Una vez que desaparece la autoregulación, el niño ha salido de la zdp, las tareas son de manera fluida.
- Estadio IV: La desautomatización del desempeño lleva a la recurrencia a través de la zona de desarrollo próximo; es decir tiene la capacidad de hacer las cosas de manera individual pero puede regresar a cualquier estadio para poder solucionar un problema.

Los conceptos de zona de desarrollo próximo e internalización reflejan el interés de Vygostky por explicar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Entendemos entonces que el origen de las funciones psicológicas superiores es social, ya que estas son adquiridas de manera externa para que estas pasen por un proceso de internalización que se da en la zona de desarrollo próximo siendo a través de la mediación que se potencializa el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Un elemento importante dentro de la ZDP que se ha sumado a este concepto es el de andamiaje el cual se ha concentrado en el nivel central, ya que este elemento es una manera de ayudar a desarrollar la zona.

Entendiéndose por andamiaje lo siguiente:

"... a una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto; ..." (Baquero; 95;148).

Sin duda la trascendencia de la idea de andamiaje donde las actividades presentadas se resuelven de manera colaborativamente, partiendo del mayor control del sujeto experto y declinando paulatinamente sobre el novato, es un asunto que conlleva implicaciones importantes en el ámbito de la educación.

Para que el andamiaje se lleve a cabo debe contar con tres características principales y esenciales;

- ◆ Ajustable: de acuerdo al nivel de competencia del sujeto menos experto, y de los progresos que se produzcan.
- ◆ Temporal, es decir que no se produzca de manera crónica, que no se estanque en un solo lugar, sino que permita la autonomía al menos experto.
- ◆ Audible y visible. La importancia de que el sujeto novato reconozca que las actividades y su proceso son complejos. Y que los logros que se obtienen son producto de una actividad intersubjetiva.

Las interacciones que se llevan dentro del proceso de andamiaje, juegan un papel preponderante en el desarrollo cognitivo.

"La teoría de Vygotsky se centra en la interacción social como un medio en el que los niños se desarrollan, rodeados de personas más diestras en el manejo de las tecnologías intelectuales de una cultura, y que colaboran en el aprendizaje del niño", (Fernández Berrocal;1993;99).

Otro autor citado por Rogoff es Bruner (1983), el cual menciona que: "... el andamiaje en el desarrollo del lenguaje señalado cómo el adulto actúa de acuerdo con el lema <<donde antes había un espectador, que haya ahora un participante>>.

Sin duda uno de los puntos importantes es el interés de que los participantes comprendan otras perspectivas o participen en destrezas más complejas, ya sea por observación o por participación de la solución de un determinado problema.

Así mismo es necesario tomar en cuenta la importancia de la intersubjetividad dentro de las interacciones, ya que se pretende que las interacciones entre dos interlocutores sea conformada de intersubjetividad; donde sea trascendental obtener una comprensión conjunta de la tarea propuesta. "La intersubjetividad se centra en la comprensión conjunta de un tema por parte de personas que trabajan juntas y que tienen en cuenta los puntos de vista de una como los de la otra". (Fernández Berrocal, 1993; 106).

Tanto los adultos como los iguales pueden producir conocimiento cognitivo, una condición para que esto se lleve a cabo es que uno de los interlocutores posea un nivel más avanzado. Desde el enfoque sociocultural la participación de los otros es trascendental para el desarrollo, entendiendo que el término "los otros" no se refiere únicamente al docente sino a los compañeros, coetáneos que también aportan desde sus propias experiencias de aprendizaje.

- Mediación

Las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por herramientas (técnicas) y por signos o (herramientas psicológicas).

Lev Vygostky propone tres clases principales de mediadores:

- a) Instrumentos materiales. Los cuales se dirigen a procesos y objetos de la naturaleza.
- b) Instrumentos psicológicos. Median los propios procesos psicológicos de los seres humanos. (Se encuentran <fósiles psicológicos> como <echar suertes, hacer nudos y contar con los dedos>.
- c) Otro seres humanos. Proponiendo dos enfoques:
 - ✓ Toda función aparece dos veces, una en el plano interpsicológico y después en el intra, donde propuso un fenómeno, de que la capacidad de un niño para tener en cuenta distintos puntos de vista depende de las discusiones reales con otros niños.
 - ✓ Las otras personas. Como mediadoras de significados. Ya que los individuos aparecían como portadores de signos, símbolos.

La mediación es la parte más importante en la actividad educativa ya que es a través de ésta que se proporciona a los alumnos las herramientas para promover el desarrollo cognitivo.

Vygotsky pone especial énfasis en las interacciones sociales y en particular entre el adulto y el niño. Dichas interacciones cuando se llevan a cabo en el aula, el docente dirige la atención de los niños a significados y definiciones de palabras y a las relaciones sistemáticas entre ellas, que constituyen un sistema de conocimiento organizado.

Pero sin duda este teórico se enfocó principalmente en los mediadores humanos solo como vehículos de instrumentos simbólicos, lo cual dejó algunas lagunas simbólicas las cuales, fueron rellenas por Feuerstein. Charles Hadji menciona que "La mediación es la acción de servir de intermediarios entre las personas y la realidad. Tanto puede servir de intermediarios las personas como los procesos mediadores." (Feuerstein, 2003; 42).

Vygotsky no hizo ningún intento de elaborar actividades de los mediadores humanos más allá de su función como vehículos de instrumentos simbólicos, Feuerstein (2003) hizo una aportación a lo que le llamó "experiencia de aprendizaje mediado"; se dice que es una interacción mediada entre el niño y los estímulos del entorno que posee una calidad especial. Dicha calidad se consigue mediante la interposición entre los estímulos del entorno y el niño. Una interacción se convierte en mediada si cumple con los siguientes criterios:

- 1) intencionalidad/reciprocidad.
- 2) Trascendencia.
- 3) Significado

Feuerstein (2003) propone 12 criterios de mediación pedagógica que son los enfoques de la interacción educativa, las tonalidades con las que se expresa el acto mediador.

1. Mediación de intencionalidad y reciprocidad. La cual consiste en implicar al sujeto en la experiencia del aprendizaje.
2. Mediación de trascendencia. Es la calidad de la interacción que va más allá de la necesidad inmediata.
3. Mediación de significado. Permite sacar antenas receptoras de mensajes, así mismo para dar claves de comprensión.
4. Mediación del sentimiento de capacidad. Para sentirse competente, capaz, al niño se le deben mediar sus sentimientos, sus autopercepciones.
5. Mediación de autocontrol y regulación de la conducta. El alumno debe ejercitarse desde temprana edad a pensar cómo, por qué, cuándo y para qué actúa.
6. Mediación de participación activa y conducta compartida. Un clima de constante interacción entre profesor-alumnos y entre los alumnos.
7. Mediación de individualización y diferenciación psicológica. Es importante que tanto los maestros como los niños se perciban distintos unos de otros.
8. Mediación de búsqueda, planificación y logro de objetivos. La educación se hace vida superando necesidades y respuestas inmediatas.

9. Mediación del desafío, del reto. Exige adaptación a las posibilidades de cada individuo.
10. Mediación del conocimiento del ser humano como ser cambiante. Cada individuo es una <existencia modificable>.
11. Mediación de la búsqueda de alternativas optimistas. El triunfo en la lucha, en la educación, es fruto del optimismo que despierta confianza en el éxito.
12. Mediación del sentimiento de pertenencia a una cultura. Se trata de un sentimiento que varía según las culturas.

Los tres primeros criterios se encuentran en todas las culturas; los demás no se hallan en todas y son las que crean la diversidad cultural.

La mediación para que se constituya como tal requiere además de "tres elementos; el educador y toda persona que facilita un desarrollo, es un intermediario entre el alumno y el saber, entre el alumno y el medio, y entre otros alumnos" (Feurestein; 2003;42).

Feurestein (2003) centra su propuesta en el papel del mediador humano en la interacción entre el niño y su entorno, señalando una diferencia radical en entre los aprendizajes:

- ☆ Aprendizaje directo. El niño interactúa con el medio, prevalece el aprendizaje por observación, en ensayo y error.
- ☆ Aprendizaje mediado. Un adulto o un compañero más capacitado se sitúa "entre" el niño y el entorno, modifican radicalmente las condiciones de

interacción. Destaca cómo la mediación tiene un papel importante en el aprendizaje.

El educador mediador es la persona que se encarga de moderar los aprendizajes, ayuda al progreso, así mismo lo evalúa; proporcionando una relación de asistencia al proveerlo de apoyo y asistencia en el contexto en que se desenvuelve.

Además dentro de la mediación se pueden encontrar algunos valores básicos como pueden ser los siguientes:

- ↗ Acompañamiento y cercanía.
- ↗ Experiencias de paz y alegría.
- ↗ Importancia del afecto en las etapas de desarrollo intelectual.
- ↗ Despertar la autoestima.
- ↗ Ayuda a saber clarificar y discernir las experiencias.
- ↗ Enseñar a mirar, a contemplar.
- ↗ Proporcionar estrategias de aprendizaje para la formación de habilidades.

- El papel docente como mediador

Díaz Barriga (2002) menciona que el papel del docente versa sobre transmisor de conocimientos, el de animador, supervisor o guía del proceso de

aprendizaje; pero además como organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

Al conceptualizar la mediación en su sentido más amplio tiene repercusiones importantes en el rol de docente como:

- ⌘ Hay un cambio en la identidad del maestro de transmisora a mediadora, puesto que su función se centra en las interacciones significativas con los alumnos.
- ⌘ La modificación en la relación entre el profesor y los alumnos.
- ⌘ Promueve el aprendizaje y por ende el desarrollo cualitativo de los estilos de pensamientos de los alumnos.

Bárbara Rogoff (1993) al respecto comenta que el aprendizaje se puede provocar entre alumno-alumno, donde ellos pueden ser sus propios mediadores; ciertamente cada alumno posee fondos de conocimientos muy particulares de acuerdo a sus experiencias de vida; fondos que puede compartir y enriquecer a través de la interacción con los otros.

VII. Control de la acción

Un propósito importante de la investigación-acción es el cambio que se genera a partir de la comprensión de los constitutivos de la práctica docente. Cuando el foco se centra en el cambio, resulta necesario documentar cómo ha ido ocurriendo esa transformación, en especial se requiere explicitar los puntos donde los cambios han tenido lugar. Desde esta tarea cualquier dato no basta, solo resultan pertinentes aquellos que reflejan que la situación ha mejorado.

El control de la acción permite documentar auténticas descripciones de la acción. Por esta razón en el ciclo de la acción se hizo un nuevo levantamiento de datos durante las sesiones de trabajo en el aula. Las dificultades que se presentaron ante esta tarea se centran principalmente en el registro, se reconoce que los primeros carecían de detalle, pues no era sencillo jugar el doble rol docente-investigadora.

Una de las herramientas que me apoyó el proceso de levantamiento de datos fue la grabadora, porque se podía grabar con mayor claridad lo que acontecía dentro del aula. Sin duda este instrumento tecnológico implicaba mayor dedicación en tiempo y esfuerzo para la transcripción de los datos.

El diario del alumno, fue otro elemento importante para el acopio de los datos, ellos relataban con detalle lo que ocurría, ciertamente unos mejor que otros, pero en realidad hicieron un gran esfuerzo por inscribir sus impresiones.

En el diario se distinguen notas que se enfocaban más a los conceptos trabajados, por lo que fue necesario explicarles los qué y cómo documentar para evitar la centración en la descripción de esos conceptos.

Una vez que se tuvieron todos los insumos para el análisis se inició el proceso siguiendo lo que constituyen esta visión propuesta por él Dr. Luis González Martínez¹.

A continuación se presentan los elementos que constituyen esta propuesta:

- ✓ **Conceptualización.** Esta investigación cualitativa es la que se conoce como unidad de análisis. Cuando hay dos o más complementos deben considerarse tantas ideas como complementos existan.
- ✓ **Categorización.** Se pueden nombrar de dos maneras: a) utilizando una palabra clave incluida en las unidades de análisis, b) creando un nombre para la categoría en base de un criterio o término unificador.
- ✓ **Organización.** Este es el proceso mediante el cual se intenta conocer la organización lógica de las categorías y subcategorías, las cuales en el paso final de la inducción se graficarán en una mapa conceptual.
- ✓ **Estructuración.** Es elaborar un esquema en el que se incluya de manera gráfica las categorías y subcategorías organizadas.

¹ Académico Investigador del Departamento de Educación y Valores. ITESO.

El proceso inició con la conceptualización, donde se procedió a leer la información con la que se contaba las veces necesarias, para identificar con las frases que fueran integradas por sujeto, verbo y complemento, y así llegar a la categorización; en este proceso fue necesario pensar en una palabra que identificará y nombrará a la frase.

En forma posterior se fue haciendo una organización de las categorías que se tenían para ver cuáles se reagrupaban en un mismo nivel.

Finalmente se fue haciendo un esquema con la información ya organizada en categorías y subcategorías con sus respectivas frecuencias, en función del número de unidades textuales a partir de las cuales se construyeron afirmaciones. (Ver anexo 7)

El proceso de lecturas del organizador gráfico se hizo de forma vertical siguiendo las categorías y subcategorías en el orden de mayor a menor número de datos y persona que los aportaron, con el fin de saber cuáles eran los patrones más relevantes.

VIII. Resultados de la intervención

➤ La intervención en términos de resultados

El ingreso a la Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos y con ello la recuperación y análisis de la práctica, el acercamiento con principios y postulados de la teoría psicogenética, del enfoque sociocultural entre otros marcos de pensamiento, resquebrajaron toda una estructura que sostenía las creencias con las cuales operaba mi quehacer como docente.

El papel de transmisora de la información como único vehículo para lograr la interacción de los alumnos con el objeto de estudio había de ser modificado, resultaba infructuoso que después de los acercamientos con distintos marcos epistemológicos y de los aprendizajes construidos en el programa de la maestría insistiera en perpetuar prácticas ancestrales que quizás fueron buenas para una determinada época histórica pero inoperantes para el mundo contemporáneo.

El propósito de este apartado se centra en mostrar los resultados obtenidos a partir del cambio que se intencionó desde el diseño y operación del plan de intervención: los hallazgos que aquí se presentan tienen su fundamento en la recuperación, análisis y sistematización de datos del ciclo de acción: "intervención - evaluación".¹

¹ Kemmis (1996) concibe al proceso como una serie de espirales, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción, y se pasa luego a un plan nuevo y revisado con acción, observación y más reflexión.

Antes de presentar esos resultados es conveniente contextualizar al lector con relación al escenario de la intervención. La clase de Educación en la Fe es el escenario formal que la institución propone para que los alumnos, del nivel de educación primaria conozcan los valores que expresa el Evangelio; entre estos se destaca el amor al prójimo, la amistad, la responsabilidad, honestidad y la convivencia entre otros.

Es fácil advertir que el tipo de contenido que se privilegia en esta materia corresponde a los denominados declarativos y actitudinales-valorales. La intención de trabajar con los principios que se postulan en la Biblia se centra en lograr una vida plena, en armonía en un marco de amor que permita una convivencia más justa y solidaria.

Hechas estas aclaraciones toca mencionar que la estructura y desarrollo de la caracterización que se presenta en este apartado, tiene su base en los patrones que se identificaron en torno al rol de docente - mediadora que se intencionó para promover un cambio de posición en el salón de clase; cambio que pretendía ante todo favorecer el aprendizaje en colaboración a partir de intercambios horizontales y simétricos entre los miembros del grupo.

Los patrones que sirven de estructura para el desarrollo del presente capítulo son los siguientes:

- ☞ **La organización social del aula**
- ☞ **Las ayudas en el desarrollo de las actividades**
- ☞ **El monitoreo del proceso de aprendizaje**
- ☞ **Las acciones para promover la autorregulación de la conducta.**

☞ La organización social del aula.

La organización social del aula es un elemento esencial para cualquier aprendizaje que se intencione en los salones de clases, ya que proporciona directrices para que los alumnos logren interacciones intersubjetivas, además de acercamientos más directos y puntuales con las personas que le rodean.

Anterior a la intervención, la estructura del salón presentaba un arreglo tradicional; el mobiliario estaba acomodado en filas alineadas; el cambio en la estructura fue interesante porque permitió un movimiento en el arreglo y acomodo del salón y por ende facilitó la interacción entre iguales; los alumnos tuvieron mayor libertad para moverse e intercambiar puntos de vista.

La organización que prevaleció durante la intervención de la práctica se enfocó a tres maneras en particular: en gran grupo, por subgrupo y en forma individual.

- El trabajo en gran grupo.

La organización grupal permitió que se recuperaran temas curriculares que se habían trabajado con anterioridad; desde la participación en gran grupo se rescataron elementos importantes para aplicarlos y entrelazarlos con los conocimientos nuevos; como fue el ejemplo de la honestidad, que más tarde se pudo recuperar en los momentos de compartir la noticia del robo. Las plenarias ayudaron a que los alumnos expresaran sus pensamientos, opiniones y las posibles soluciones a una determinada situación que se les presentaba.

Ma: La clase inició diciéndoles que nos reuniéramos todos en grupo en una parte del salón que estaba despejada, formando un círculo. (R5, pág 1, 27 enero 2005).²

El trabajo grupal se intencionó con el fin de animar a los alumnos a participar en dinámicas que les ayudaran a recordar, a reconstruir temas revisados durante el semestre. La ejercitación continua fue una estrategia que se utilizó a partir del juego, el cual se usaba como un medio para retomar contenidos y con ello estuvieran en la posibilidad de "almacenarlos".

R. Marzano (1999) considera que el proceso de "almacenamiento" es básico e indispensable porque el conocimiento está en posibilidades de archivarse en la memoria operativa del sujeto cognoscente para luego ser utilizado en fechas posteriores para resolver cualquier situación.

".. en el aprendizaje de conocimiento declarativo, la secuencia involucrada, cuando aprenden un contenido procesal, culmina con la práctica. Esto es, el último paso al aprender el conocimiento declarativo es guardado en la memoria de largo plazo, de tal manera que pueda ser recordada con facilidad...". (Marzano; 1999;46)

Los juegos, tales como el de la "papa caliente" resultaron significativos, para los alumnos, quienes participaban entusiasmados, porque recordaban aspectos puntuales de un tema. En el ejemplo siguiente se muestra evidencia de la recuperación que podían hacer los alumnos del tema en cuestión.

² En las viñetas que se utilizan para ilustrar el acontecimiento en el aula en relación al patrón que se describe se usa las siguiente simbología: Ma= a maestra, Ao= alumno, Aa: alumna y Aos=alumnos. A esta simbología se le agrega un número natural para diferenciar unos alumnos de otros.

Ao: la pregunta dice ¿qué le dijo Jesús a Pedro? La respuesta es: deja tus redes y sígueme. (R7, pág4, 4 febrero 2005).

La interacción en gran grupo fue estimulante porque entre ellos mismos se ayudaron a recordar sin la necesidad de una intervención directa de parte de la maestra; situación que en otros momentos hubiera resultado impensable, porque ayudar a recordar era un privilegio que solo correspondía a la figura docente.

En el siguiente fragmento, se muestra una evidencia de la ayuda entre pares:

Ma: los niños giran la caja y no hacen mucho ruido. Se dedican a hacer el movimiento.

Se detiene la música y se hace una pregunta.

Y el niño responde a lo que se le indica.

La dinámica continuó igual; se les preguntaban entre sí e inmediatamente contestaban a lo que se les pedía.

Los niños auxiliaban a otros de su fila para responder a la pregunta. En algunos momentos los alumnos decían en esa clase no estabas, pero al mismo tiempo les ayudaban a recordar. ¿No te acuerdas que vimos esto? e inmediatamente después compartían la respuesta. (R10, pág.1, 25 febrero 2005).

Las ayudas que se brindaban entre los compañeros se ilustra a partir del siguiente recorte de texto.

Ao: ¿ A qué se dedicaba Juan?

Ao1: ¿Puedo ayudarle?.

Ma. Sí.

Ao1: Pescador de oficio. (R7, pág. 1, 4 febrero 2005).

- El arreglo en subgrupos

Un criterio para conformar los subgrupos de trabajo fue el azar; con ello se pretendía reunir a los alumnos que poco convivían. Inicialmente este criterio de agrupación no funcionó porque se resistían a trabajar con otros que no fueran sus amigos. Con el transcurso del tiempo esa inconformidad fue desapareciendo, ellos mismos expresaban que esas actividades les gustaban, porque aprendían y conocían a otros compañeros con los que no habían trabajado.

- Ao: "Bueno, sí me había juntado con algunos compañeros, pero no para hacer trabajos".
(Se les cuestionaba para saber qué les parecía la clase trabajada de esa forma)
- Ma: "...entonces podemos cerrar hoy la clase diciendo ¿cuál fue que la mayor enseñanza de hoy?"
- Ao1: Podría el de convivir con alguien que no te había tocado trabajar.
(R3, pág. 4, 9 diciembre 2004.)

Otro de los criterios utilizados para organizar a los alumnos en subgrupos de trabajo fue el de "afinidad". El supuesto que avalaba esa decisión se centraba en brindarles la oportunidad de elegir para asegurar una mayor eficiencia en la tarea; sin embargo la amistad y la confianza influían para que platicaran de cuestiones ajenas al tema, lo que hacía que el trabajo no se terminara a tiempo ni con los resultados esperados.

En la siguiente viñeta se muestra cómo los propios alumnos reconocían que el trabajo con los amigos influía para hablar de otras cuestiones.

Ao: " que a veces no terminamos, me toca con mis amigos, platicamos mucho no, nos alcanza el tiempo". (Reg8, pág. 4, 10 febrero 2005.)

Al respecto se puede reconocer que desde la docencia hizo falta establecer roles a cada miembro de los equipos, como una forma de ayudarles a centrarse e implicarse en las actividades.

Sin duda aparecieron algunos momentos en que esto no sucedía ya que en una ocasión los niños jugaron a "serpientes y escaleras", y sin que se les diera la indicación acerca de los roles en el juego, ellos establecieron acuerdos para iniciarlo, sin la necesidad de contar con la ayuda de la maestra.

"... (Se escucha en el equipo 4)...cómo iniciaremos el juego. Hay que pensar como.

Ao: ¿Les parece si hacemos una rifa con los números del 1 al cinco? Y según el que obtenga es como iniciaremos el juego.

Ao1: Sí, me parece buena idea. (R11, pag3, 11 marzo 2005).

A través de este estilo de organización, se pudo observar que los alumnos recordaban con mayor facilidad cuestiones relacionadas con el tema y auxiliaban a otros que por alguna razón no podían externar respuestas, opiniones y/o comentarios.

Una de las tareas reservadas para el trabajo en subgrupos, tenía que ver con cuestiones de reflexión e interpretación. La naturaleza de la clase tiene una relación directa con los pasajes bíblicos, por ello se intencionó que los alumnos en equipo confrontaran e intercambiaran ideas y opiniones de los distintos mensajes de los textos analizados. Además de que entre todos hacían

el ejercicio de leer entre líneas, tuvieron la posibilidad de anclar esos temas a situaciones concretas de la vida cotidiana.

Un hecho concreto de este tipo de situaciones se expresa a partir del ejemplo de una persona que toma dinero sin avisar. El análisis de ese ejemplo permitió a los alumnos relacionar el valor o antivalor con experiencias que ellos vivían en el ámbito escolar o familiar. De algún modo este tipo de ejercicios permitieron que los alumnos vincularan teoría con cuestiones de sus vidas cotidianas.

Ao: "... cuando tú dices mentiras, después ya no te creen cuando dices la verdad". (R5, pág. 6, 27 enero 2005).

El cambio en la distribución del mobiliario para que interactuaran cara a cara los alumnos del grupo, les permitió reconocer las ventajas de ese acomodo. La siguiente viñeta muestra la opinión de uno de los alumnos.

Ao: "trabajar en equipo es más ágil, y cada uno va poniendo al servicio lo que sabe y terminamos más rápido". (R1, pág.2, 2 dic. 2004).

El acomodo en pequeños grupos facilitó el intercambio de información entre compañeros; el siguiente fragmento de texto ilustra esa comunicación a propósito de una actividad conjunta.

(Se les proporcionó algunos dibujos de diferentes citas bíblicas, entonces ellos empiezan a repartirse las imágenes, y platican entre sí)

Ao: "... oye aquí puedo poner información en la parte de enfrente, o atrás. Es correcto escribir hasta aquí".

A1: "puedes poner la información donde creas que quepa, y si no te cabe toda la cita bíblica, pon lo más importante".(R5, pág. 6, 27 enero 2005.)

El trabajo en pequeños grupos, incrementó la calidad de los aprendizajes, favoreció su adquisición a través de la interacción, incrementó la convivencia y la participación así como la ayuda mutua entre los alumnos.

El uso de estrategias del aprendizaje en pequeños grupos señaladas por Bonals (2000) en el salón de 5º grado ayudó a que los alumnos interactuaran con los objetos de conocimiento de manera diferente a cuando se pretendía que aprendieran solo cuando el maestro les proporcionaba la información.

El valor de este tipo de organización social es reconocida por diferentes autores tales como Bonals, Jhonson, Díaz Barriga y Hernández Rojas. A continuación muestro una cita que alude a las ventajas de acomodar el salón en equipos que cooperan en la realización de una tarea.

"... el trabajo cooperativo designa algo más que la mera agrupación de mesas y sillas, alumnos y alumnas, hace referencia al hecho de tomar parte junto a otras personas en las tareas necesarias para realizar algo en común, ya sea la realización de un trabajo, la resolución de un problema, la respuesta a un interrogante, la comprensión de una información o la asimilación de conocimientos. Se trata de trabajar al lado de otras personas en colaboración, ayudando y recibiendo ayuda, es decir, con reciprocidad." (N. Giné: 2003, 84).

La búsqueda e implementación de estrategias que ayudaron a que se lograran diferentes aprendizajes, constituyó una fuerza en el desarrollo del trabajo mismo. El trabajo en subgrupos predispone a una vida más cooperativa e integradora; los alumnos pudieron comprender que aprenden junto con los demás compañeros de ritmos y niveles no coincidentes.

Mo: ¿Qué te pareció trabajar en equipo?

Ao: Sí me había juntado con ellas pero no para hacer trabajos, y creo que me ha ayudado mucho sobre todo porque cada quién aportó algo y la actividad la terminamos más pronto y sobre todo bien. (R3, pag4, 9 dic. 2004).

Desde el punto de vista de Bonals (2000) las funciones esenciales para trabajar en subgrupos son tres:

✧ Regulación de los aprendizajes. Los alumnos se encargan de organizarse para realizar las tareas determinadas por el maestro y de incorporar más o menos de manera autónoma algunos aprendizajes. Los alumnos aprenden a ponerse de acuerdo en la realización del trabajo, llevarlo a término y evaluarlo. Ponen en común sus conocimientos, y las estrategias de cada uno; así mismo pueden corregirse entre ellos.

En el caso particular se pudo apreciar que los alumnos al permitirles interactuar a propósito de un contenido de aprendizaje lograban ayudarse y corregirse cuando detectaban un error.

✧ Socializadora. Los alumnos y alumnas pueden mejorar sus habilidades sociales. Situación que se pudo palpar cuando interactuaban con otros compañeros con los que poco compartían dentro y fuera del salón de clase.

✧ Potenciación del equilibrio emocional. Una de las bases que se sostiene es el equilibrio emocional de los alumnos y alumnas en relación con las personas que interactúa. Los pequeños grupos pueden satisfacer algunas de las necesidades básicas, el de ser aceptado, o establecer relaciones de amistad.

- El trabajo individual.

Jhonson Roger y Jhonson David (1997) consideran que el trabajo individual también es una posibilidad que permite alcanzar un objetivo y además puede obtener beneficios.

El trabajo individual, se reservó para la reflexión de las lecturas; los alumnos tuvieron la oportunidad de experimentar situaciones o problemas en los textos analizados, identificar aspectos relevantes, compartirlos y en ocasiones interpelarlos. Esto sin duda les permitió que tuvieran un contacto más directo con el tema, con más autosuficiencia y sin la necesidad de que se les facilitara toda la información; en este tipo de actividad fueron ellos mismos quienes trabajaban con la información. A continuación se muestra una evidencia de lo dicho anteriormente:

(Se les dio una lectura para que ellos encontraran lo más importante del escrito)

Ao: "Que le encontraron el lado positivo, porque Amela nunca recibió ayuda en la guerra, y ella quiso devolver el favor que nunca le dieron al ser positiva". (R6, pag2, 3 febrero 2005.)

La aplicación de cuestionarios ayudó a que los alumnos localizara e identificara las ideas principales de las lecturas. Este tipo de herramienta les ayudó a que el tema revisado se aprendiera con más claridad y orden.

Ma: "Hay que leer estos textos y contestar las preguntas que vienen ahí, el espacio que tienen en las hojas es muy poquito, las pueden contestar por atrás de cada hoja. Hay que poner el nombre para saber de quién es el

trabajo. Vamos a dar un tiempo, unos 10 minutos para que lean despacio, y reflexionen de manera individual, contesten estas preguntas y después yo les voy a hacer otras para cerrar la clase." (Reg 6, pag2, 3 febrero 2005.)

(Se les entregó un cuestionario con una serie de preguntas, las cuales debían de contestar de manera individual, una de esas preguntas es la siguiente).

M: ¿Cuáles creen ustedes que sean las semejanzas de estas dos personas? ¿En qué se parecen éstas dos personas de la historia?

Ao:

- Que en su país hubo guerra.
- Hubo violencia.
- Maldad.
- Sufrimiento.
- Muerte (asesinato).
- Deseo de conquistar.
- No había respeto.
- Esperanza.
- Tristeza.
- Que las dos personas eran pequeñas de edad.
- Al final hubo paz.
- Todo quieren solucionar con guerra.
- Ayudar a más gente. (Reg 6, pag2, 3 febrero 2005.)

Esta manera de recuperar la información a través de cuestionarios y reflexión de preguntas, les ayudaron a razonar y dar cuenta de lo que sucedía en el contexto de las lecturas y qué era lo que desde su punto de vista podían sugerir de la situación que se presentaba.

Las ayudas en el desarrollo de las actividades

La construcción guiada del conocimiento se reconoce como un proceso individual en el que se destaca la conversación y la actividad conjunta como elementos de aprendizaje.

Los papeles que desempeñan el niño y el mediador están entrelazados de tal manera en los contextos de actividad que constituyen oportunidades de aprendizaje implícitos y explícitos.

Vygotsky menciona dos aspectos relevantes en torno a la mediación; el primero es que el aprendizaje con asistencia o instrucción es un aspecto normal, común e importante en el desarrollo mental humano. El otro es que la expansión del límite de la habilidad de una persona para aprender a resolver problemas, se puede ampliar si otra persona le proporciona ayuda cognitiva adecuada ZDP". (Mercer;1995;84).

Las ayuda debe tener en cuenta dos características esenciales:

- Los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizajes de que se trate, y en otras palabras se requiere tomar cuenta los significados y los sentidos que de ese contenido tengan los alumnos.
- Al mismo tiempo debe provocar desafíos y retos que cuestionen los significados y los sentidos; que potencien la modificación por parte del alumno.

En la práctica docente, específicamente desde el rol de mediadora se reconocen dos tipos de ayuda a propósito de que los alumnos interactuaran con los objetos de conocimiento: Proporcionar andamiaje, dar pistas.

- Proporcionar andamiaje.

Bruner menciona "que el andamiaje son los pasos que se dan para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la difícil habilidad que está adquiriendo". (Mercer; 1995;85)

En el caso particular, el andamiaje fue una estrategia utilizada en los momentos en que se les presentaban las actividades a los alumnos; las indicaciones ayudaron a construir marcos comunes con respecto a la tarea y por ende a la meta de aprendizaje. La precisión en cuanto al qué, cómo, cuándo, se constituyó en una estructura que les aclaraba, y les daba rumbo en el desarrollo de la actividad.

Bonals (2000) considera que en el inicio de cualquier actividad conviene que los alumnos tengan claro qué tienen que aprender, porque así es más fácil que le encuentren sentido a aquello que se hace, y que se espera de ellos, por tanto pueden orientarse de una mejor forma.

En los ejemplos siguientes se muestra un fragmento de discurso desde el cual se puede observar los indicativos utilizados para dar rumbo y orientación a los alumnos del grupo de 5º:

Mo: "Inicié la actividad diciéndoles que la clase iniciaría con un juego, para ello se auxiliarían de un tablero llamado "Jesús está con nosotros", el reto era llegar a la meta donde se encontraba Jesús.

Les expliqué que algunas casillas contenían preguntas que había que responder, otras que contenían un número que los remitía a un cuestionario que se incluía en el mismo tablero.

(R11, pag1,11 marzo 2005).

Mo: "Iniciaremos con el tema de la honestidad, harán lo siguiente:

1. Anotarán una definición de honestidad, podrán consultar en el libro o diccionario, pero no quiero que transcriban la definición, sino que en el equipo se hará una definición.
2. Harán una historia donde anoten cuando una persona es honesta y cuando otra persona no lo es.
3. Finalmente harán una lista de cinco criterios donde anoten aquellos que son necesarios para poder ser honesto." (R2, pág.1, 3 dic. 2004.)

A pesar de pretender cuidar los detalles en cuanto a las indicaciones reconozco que hubo momentos de confusión, debido a que las consignas se daban al grupo en general, y los alumnos se distraían en algunas ocasiones fácilmente.

Las dudas y confusiones que surgían al interior de los subgrupos se atendieron, mediante aclaraciones de aspectos que les impedían desarrollar la actividad.

(Se les entregó algunos dibujos donde ellos escribirían un resumen de los textos de la Biblia y para que establecieran relaciones con el modo en que la Iglesia los celebra en la actualidad)

Ao: ¿En qué parte de la hoja se va a poner la descripción de lo que dice la Biblia y en dónde le vamos a poner cómo la Iglesia lo celebra?
(R9, pág. 1, 11 febrero 2005).

A continuación se muestra un ejemplo de cómo se les brindaba ayuda a los equipos que externaban confusión o duda acerca de la tarea.

Mo: Ya que pusiste lo que ves en el dibujo, vas a poner la cita bíblica, y por atrás de la hoja vas a poner cómo, creen ustedes que la Iglesia celebra este acontecimiento.

Hay cuatro dibujos.

Ao: Son diferentes

Mo: Si, ustedes suponen que está es la muerte de Jesús o Resurrección, van a decir cómo la Iglesia en estos tiempos celebra este acontecimiento. (R9, pág.1, 11 febrero 2005).

Compartir con claridad el objetivo académico de cada sesión, facilitó una mayor comunicación; los alumnos entendían el horizonte de llegada y los productos finales que obtendrían al concluir la clase.

Un ejemplo que ilustra lo antes mencionado se puede encontrar en el siguiente texto:

Mo: El objetivo de la clase es que nosotros identifiquemos algunos acontecimientos de la Iglesia a través de dibujos, auxiliándonos de la Biblia, vamos a trabajar en equipo. (R9, pág. 1, 11 febrero 2005)

- Dar pistas.

Proporcionar pistas es una manera muy particular que usan los docentes para enseñar una determinada asignatura. Se habla dentro de la educación que desde hace tiempo se trabaja con este recurso en la enseñanza, como ejemplo están los diálogos socráticos elaborados por Platón.

Según Mercer (1995) los maestros trabajan de esta manera debido a que:

- Pretenden hacer que los alumnos tomen una parte relevante en el diálogo, evitando el monólogo del profesor.
- Las pistas pueden actuar como un signo mnemotécnico que ayuda a los alumnos a recordar.

El uso de pistas tales como:

- Ayudar en las actividades, una vez que se les presentaba una tarea sin previa explicación, se les iba orientando poco a poco para que ellos fueran resolviendo la actividad con aportaciones mínimas por parte del docente; es decir tratar de que ellos pudieran solucionar lo que se les presentaba. Esto permitió asistir a los alumnos, pretendiendo en un futuro ayudarlos a que no utilizaran este tipo de asistencia.

Mo: Se les entregará una hoja.

Hay que leer detenidamente los textos que tiene ahí y contestar las preguntas, si no alcanza el espacio que tiene para contestar lo pueden hacer en la parte de atrás de la hoja.

Ao: Ya terminé de leer, contestaré el cuestionario que nos dio.

Ao: La pregunta dice ¿qué es lo que te ha llamado la atención de Anna? Son muchas.

Mo: Sólo anota las más relevantes, por ejemplo ¿qué hacía?, o lo que sucedía en su país en esos momentos.

Ao: ¡Ah! está bien maestra. (Reg.6, pág. 1, 3 febrero de 2005.)

- ◆ Ubicar en los contenidos, permitió que los alumnos pudieran enfatizar u organizar los contenidos que se pretendían compartir.

Ayudar a los alumnos en el desarrollo de las actividades, facilitándoles pistas para que pudieran tener una idea o esquema que los respaldaba en un determinado momento, que fuera necesario para la actividad encomendada. Se les apoyaba con modelos para poder facilitar el conocimiento.

Algunos ejemplos se pueden mostrar a continuación:

- Ma: "Suponiendo que yo soy de su equipo y digo me sentí responsable hoy, porque traje la tarea.
Ao: Eso es de responsable, y de irresponsable dice otro porque ayer no recogí mis cosas". (R3, pág. 2. P3, 9 dic. 2004.)

Apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos implica que el docente tenga las claridades suficientes para que el tipo de ayuda que brinde sea el pertinente a las necesidades individuales y colectivas. Hay un refrán que dice: "Mucha ayuda el que no estorba", este dicho popular ilustra la importancia de ubicar las zonas de posibilidades de los alumnos, de tal manera que las ayudas equivalgan al desarrollo.

☞ El monitoreo del proceso de aprendizaje

El seguimiento al proceso de aprendizaje de los alumnos permitió que identificara los logros y las dificultades en relación con los contenidos de aprendizaje, la organización del aula, la interacción entre pares y los distintos formas utilizadas para que los alumnos accedieron al conocimiento.

La pregunta fue un recurso utilizado para explorar y reconocer la comprensión con respecto a los temas, la opinión relativa a la forma de trabajo, así mismo para que externaran las reflexiones personales y grupales en torno a los contenidos. El tipo de preguntas que se utilizó fueron:

- Preguntas de contenido.
- Preguntas de opinión de la forma de trabajar.

- Preguntas para obtener reflexión de los alumnos.

- Preguntas de contenido.

Con las preguntas de contenido pretendía que los alumnos retomaran temas o situaciones revisadas en sesiones pasadas, de alguna manera era importante dar seguimiento a su comprensión, había que ubicar con claridades y dificultades en su adquisición. En este sentido, se puede decir que hubo una evaluación continua a diferencia de otros momentos (antes de la intervención) en que esta acción se reservaba para el final de la unidad de trabajo.

Una viñeta que muestra lo antes dicho es:

Ma: ¿Qué puntos importantes recuerdan de los temas anteriores?

Ao: De lo que recordamos es:

- ⌘ Que debemos ser responsables en cualquier lugar, con nuestras tareas, con lo que nos encomiendan en la casa.
- ⌘ Que tenemos que poner al servicio de los demás los dones.
- ⌘ Que debemos convivir con todos nuestros compañeros, no nada más con los que nos juntamos. (R4, pág.2, 10 diciembre 2004).

Las preguntas de contenido, también ayudaron a que como docente identificara los conocimientos previos que los alumnos habían construido de un tema o cuestión. La información que aportaban ayudaban a ubicar la zona de desarrollo real, para a partir de ahí tener un esquema previo e iniciar con la clase según lo que se había planeado.

Ma: ¿Qué es una cualidad?

Ao: Es algo que tu sabes hacer que tienes experiencia.

Ao: Es cuando una persona se parecen en algo.

Ao: Algo que te sale bien. (R3, pág. 1, 9 diciembre 2004.)

- ◆ Preguntas de opinión de la forma de trabajar

Como una manera de autorregular la función docente, se hizo necesario preguntar a los alumnos acerca de la forma en que se desarrollaban las clases a partir del cambio intencionado. Recuperar sus voces, sus puntos de vista era importante porque a partir de ello se programaba la siguiente actividad prevista. Desde la participación de los alumnos se tenía una mayor claridad de cuáles eran sus gustos, inquietudes, necesidades e intereses.

Ma: ¿cuál crees que ha sido tu mejor clase?

Todos responden en coro.

Ao: Está.

(Se trataba de la "papa caliente" donde se encontraba una caja con múltiples preguntas referentes a los temas visto durante las clases de educación en la Fe)

Ma: Pero ¿por qué?

Ao: Trabajamos de otra manera, aprendimos y jugamos. (R5, pág. 7, 27 enero 2005.)

Compartir su parecer en cuanto a las clases dio pauta para seguir modificando las actividades dentro de la clase, y preguntarles su parecer.

Ma: ¿Qué les pareció esta clase?

Ao: Hoy hicimos cosas nuevas, hoy trabajamos en grupo, no trabajamos en equipo o de manera individual, o con libro.

Ao: Además con una sola lección. (R5, pág.6, 27 de enero 2005).

La intención de involucrar a los alumnos se centró en la decisión de cambiar el rol pasivo a uno más activo; decidiendo, opinando, sugiriendo, fueron las formas en las que se pudo experimentar una relación más democrática y horizontal.

Ma: ¿Cómo se les hace que podemos trabajar mejor?

Ao: En equipo.

Ma: Levanten su mano.

Ao: Depende, porque si son muchas preguntas en el equipo y tú eres bueno para encontrarlas, pues les ayudas a los demás. (R3,pag3, 9 diciembre 2004).

El hecho de que los alumnos opinaron en cuanto a la forma de trabajo, ayudó a identificar que la rutina cansa, los aburre y que prefieren actividades diversas y variadas.

Ma: Bien ¿saben una cosa? Hay que evaluar estas prácticas que hemos realizado durante este tiempo.

¿Qué les ha quedado? ¿Cómo lo han sentido?

Ao: Primero que hemos trabajado de diferente manera y yo recuerdo con más facilidad los temas.

Ao: Que así no solo trabajamos en el libro sino que además en ocasiones el mismo tema nos lo presenta de otra manera y aprendo más fácil. Además cuando trabajamos en el libro es más sencillo responder las preguntas que se nos hacen. (R11,pag3, 11 marzo 2005).

- ◆ Preguntas para obtener reflexión de los alumnos

Anterior a la intervención prevalecía la creencia de que las únicas maneras en que aprendían los alumnos era cuando el maestro exponía los temas, que el silencio era el mejor aliado de la escucha activa, y que la memorización de la palabra de Dios aseguraba el aprendizaje de los valores cristianos. Esto cambió al permitir que los alumnos aportaran sus propios razonamientos y no los que como maestra quería escuchar. La tendencia habitual por querer que aprendieran los principios y valores que se retomaban al pie de la letra de la palabra bíblica, se modificó al intencionar la reflexión, la conexión de esos temas con experiencias y situaciones reales y actuales de modo que los contenidos no quedaran como palabra muerta. Abrir espacios para

que los alumnos pudieran compartir sus opiniones y vivencias en relación al tema en cuestión fue interesante porque podían anclar y relacionar los valores del Evangelio, con sucesos del día a día.

(La noticia se refiere a una persona que toma dinero de un banco, sin previa autorización.)

Ma: Ahorita yo les pregunto ¿qué harían en este caso de encontrarse en una situación similar a la persona que robó dinero?

Ao1: Pediría prestado.

Ao2: Le pediría prestado al jefe.

Ao3: Yo también le pediría prestado.

Ao4: Yo haría eso para aliviar a tu hija.

Ao5: Otro ahorraría. (R5, pag3, 27 enero 2005)

Trasladarlos a un contexto real permitía que los alumnos pudieran trasladarse a su propia realidad.

Ma: Un minuto para que reflexionen ¿qué aprendiste hoy de nuevo?

Ao1: Que nuestros Papás hacen lo que sea por nosotros para curarnos.

Ao2: Creer en Dios, cumplir los mandamientos de Dios.

Ao3: Más tendrían que decir la verdad, si dices muchas mentiras y una vez dices la verdad ya no te van a creer.

Ao4: No hay que confiar en nadie, solo en Dios, y rezar y rezar para que pueda escucharte Dios y te ayude para curar.

Ao5: Estar alerta con algunas personas, no confiar en algunas personas porque te hacen daño. (R5, pag7, p1, 27 enero 2005)

También la forma de llevarlos a los cuestionamientos para que ellos reflexionaran por un momento qué harían en determinada situación, y buscar que ellos mismos pudieran con su bagaje salir adelante en la circunstancia que se les presentaran.

Ma: En un minuto en silencio, ¿qué pensarían? si ahorita se encuentra una periodista delante de ustedes y les pregunta ¿por qué los mayores hacen la guerra?

Así en silencio reflexionen cada quien y diga ¿por qué los mayores hacen la guerra? Lo que le preguntaron a Amela.

(Se escucha un momento de silencio donde los niños reflexionan.)

Ma: Después pregunta ¿por qué crees que sucede esto?

Aos. Por:

Ao2: Pleitos.

Ao3: Más poder.

Ao4: Envidia.

Ao5: Los grandes no se dan abasto con lo que tienen, quieren más.

Ao6: A los adultos no les importa si los chicos mueren, solo les importa tener más poder.

Ao7: A ellos no les importa matar.

Ao8: Desean solucionar sus propios problemas. (R6, pag2, 3 febrero de 2005.)

Así mismo enfrentarlos a una situación de su propio contexto donde ellos pudieran interiorizar y profundizar para poderse orientar y se les facilitara la manera de proceder en un salón de clases.

Mo: Cuántas veces no decimos mentiras, cuando nos preguntan si ¿hicieron la tarea? y respondemos sí la traje pero se me olvidó, nos inventamos una mentira. Obviamente que algunos, no todos.

Ao1: Algunos no dicen la verdad.

Comentan tú dices mentiras.

Ao2: Cuando tu dices mentiras, después ya no te creen, si dices la verdad. (R5, pag6, 27 enero de 2005.)

La literatura del desarrollo cognoscitivo muestra el potencial de la pregunta en los proceso de aprendizaje, sin embargo haberlos leído no garantiza que en la acción del aula se utilice este recurso con todas sus

bonanzas. En el caso particular por la inexperiencia se omitieron preguntas que permitieran desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos.

☞ Las acciones para promover la autorregulación de la conducta

Cambiar el rol docente de "transmisora" donde prevalecía una unilateralidad maestro-alumno a mediadora fue una situación que se tornaba en algunos momentos difícil porque de alguna manera estaba arraigado en el estilo docente el concepto de control y autoridad; el cambio significaba entre otras cuestiones permitir y aceptar la libertad de los alumnos como posibilidad de expresión y acción.

La libertad otorgada para que interactuaran a partir de un nuevo arreglo físico en el salón implicó prever el ejercicio de libertad pero con responsabilidad. En ese sentido se hizo necesario que los alumnos conocieran y vivieran los límites y sanciones de tal modo que lograran una autorregulación de su conducta sin la necesidad del control externo.

En mi función como docente sabía que se tenía que crear un clima relajado y agradable, donde se pretendía que los alumnos percibieran que se les tomaba en cuenta, que podían participar, preguntar, opinar, que se les permitiría ayudar a otros, que se les podía escuchar, etc. Con este cambio intencionado tanto el profesor como el alumno tendrían que modificar el rol asumido desde la otra posición en que la voz del docente era lo única que se escuchaba so pretexto de transmitir los contenidos curriculares.

Dos aspectos sobresalen en los registros de observación con relación al manejo de la conducta de los alumnos: el trabajo con los valores y las normas de disciplina.

- El trabajo con los valores.

Los valores como contenidos de la materia, se intencionaron para que se aprendieran en lo cotidiano de su vida. En este sentido se puede decir que los diferentes momentos y acciones que se sucedían en el ambiente del aula fueron aprovechados para que los alumnos vivenciaran las actitudes de la cooperación, el respeto por los turnos, la tolerancia y la solidaridad, entre otros.

Un ejemplo de solidaridad se muestra a continuación:

(Una situación que observé en el salón de clases)

Los alumnos tenían que trabajar con unos dados, para avanzar determinadas casillas en un juego.

Ao1: Maestra, no traigo dados.

Ma: Permítanme ahorita les buscaré algunos, ¿quién trae unos dados extras que puedan prestar a sus compañeros?

Ao2: (Responde) yo traigo maestra, yo se los presto.

Ao1: Gracias, al terminar la clase te los entrego.

El cambio en la organización de espacio, en donde se privilegió la interacción cara a cara entre los alumnos, fue aprovechado para sensibilizarlos sobre las normas que habían de prevalecer para respetar a los compañeros en las actividades en equipo; de alguna manera ellos tenían que experimentar el valor de la unión, del trabajo conjunto y la responsabilidad compartida:

Ma: Bien, ahora sí, cada quien en su equipo. Ya saben que es necesario trabajar en orden y en equipo, no se permite

que algunos estén solo observando, hay que trabajar todos.

(Observé lo siguiente en una actividad de la clase)

Algunos inician poniéndose de acuerdo en lo que harán para completar la actividad que les encomendaron, otros escuchando lo que los compañeros aportan. (R2, pag1, 3 diciembre 2004).

Se puede decir que durante la fase de intervención hubo un cambio importante en el manejo de los valores y las normas de conducta; ya que anterior a esta fase, se insistía a los alumnos en una determinada conducta solo a base de discursos y sermones.

Tal y como se mencionó anteriormente, las cuestiones de los valores y las normas se trabajaron partiendo de la realidad que se vivía en el grupo, aprovechando los conflictos que ahí se experimentaban en la propia interacción. En la siguiente viñeta se muestra un ejemplo en relación a la mentira.

Ma: ¿Cómo podemos aplicar la enseñanza de está persona que robo, en nosotros?

Ao1: Que no debes tomar las cosas que no sean tuyas.

Hay que estar unidos, que si no dejamos ahorita de hacer las cosas malas que hacemos de chicos, va a estar peor de grandes, van a estar más fuertes.

Ao2: Que ahorita podemos robar cosas chiquitas, pero de grandes podrían ser más grandes.

Ao3: Que debemos guiarnos con nuestra conciencia, tratar de hacer las cosas bien. (R5, p5, 27 enero 2005)

Zabala Vidiella (1999) considera que los docentes han de ayudar a los alumnos para que relacionen normas y valores con determinadas actividades

que se quieren desarrollar en situaciones concretas y así promover una reflexión crítica de los valores en contextos más amplios.

- Las normas de disciplina.

Las normas de disciplina permitieron y ayudaron a que el trabajo se efectuara dentro de un clima placentero, y con el deseo que los alumnos respetaran los límites del tiempo asignado para la actividad y el respeto por el espacio, el mobiliario y al trabajo de los otros.

El adecuado clima del salón no se consiguió de un día para otro, alumnos y docente tuvimos que aprender a trabajar con los principios de libertad y autonomía, para mí no resultó tan sencillo dejar de ser la que controlaba externamente la conducta de los alumnos; incluso se puede decir que hubo momentos cuando se observaba desorden en la propia actividad en que se intervenía directamente.

Ma: Algo que me faltó decirles, miren necesito orden, no se griten, hablen bajito, si me escucharon. No voy a estarles diciendo no se griten. Ok. (R3, pag2, p1, 9 diciembre 2004).

Bonals (2000) considera que el docente habrá de tomar conciencia de las dificultades que supone el trabajo en equipo, preguntándose acerca de su origen, para encontrar maneras de resolverlas. En el caso particular puedo decir que el origen esas dificultades se centró en los siguientes aspectos:

- ✓ Una agrupación incorrecta; es decir, en algunas ocasiones los pequeños grupos son integrados por compañeros amigos, esto impide

una adecuada dinámica de trabajo, que puede afectar la resolución satisfactoria de las actividades.

- ✓ La falta de herramientas y condiciones apropiadas que garantizara su óptimo desarrollo. En algunos momentos si no se cuenta con las instrumentos necesarios, y los espacios o el contexto que se necesita para efectuar la actividad, pueden afectar la funcionalidad y la resolución de las tareas a realizar.
- ✓ La resistencia de una tradición del trabajo individual. Trabajar de manera tradicional, donde la mayoría de los alumnos están acostumbrados a que todo lo que van a aprender lo proporciona el maestro, y de una momento a otro cambian los papeles y son los alumnos los que se encargan de su propio aprendizaje, provoca que se inicie una reestructuración de sus pensamientos y actividades.
- ✓ No se les enseñó cómo trabajar en equipo. Implementar el trabajo en equipo de la noche a la mañana, en grupos que no están acostumbrados dificulta el proceso de aprendizaje, ya que requiere un tipo de entrenamiento y la guía de algún experto para que los alumnos en un futuro puedan hacer de manera autónoma sus actividades.
- ✓ La incertidumbre y temor del resultado o producto final del trabajo en equipo. Como docente lo que se obtenga al final de una actividad de esta índole representa el éxito de lo que han aprendido. En algunos momentos esto hace que el guía se esfuerce por los resultados y no por el trabajo que realizaron de manera grupal.

Lo cierto es, que pese a que hubo momentos de dificultad, aparecieron situaciones en que en las tareas que realizaban los alumnos se percibía que ellos eran capaces de trabajar en total libertad, organizándose para realizar una determinada actividad.

Mo: (Al acercarme al equipo platican entre ellos)

Ao1: ¿Cómo iniciaremos la descripción de los dibujos, acerca de cómo la celebra la Iglesia?

Ao2: Podemos repartirnos las imágenes y buscar cada uno la cita Bíblica que representa. (R9, pág. 2, 11 febrero 2005).

Además descubrí algunos momentos en que los alumnos eran capaces de trabajar en silencio en la actividad que se les pedía.

(Se observa dentro de la clase lo siguiente) Todos están realizando su trabajo de manera particular y en silencio. (R8, pag1, 3 de febrero de 2005.)

- Un recuento de la intervención.

Con la finalidad de establecer una relación entre los propósitos planteados en el proyecto de intervención con los resultados obtenidos se hace uso de un esquema para visualizar los logros obtenidos en las cuestiones de la enseñanza y por ende en las relacionadas con los aprendizajes en términos de conocimientos, habilidades y actitudes; además de hacer una presentación genérica de esos logros también se incluyen aquellos aspectos que representan dificultad y por la falta de experiencia y práctica en el uso de estrategias mediacionales y por la tendencia de hacer el acto educativo desde modelos matizados por el tradicionalismo.

Propósito del plan de intervención: Impulsar el desarrollo personal de los alumnos a través de la dialogicidad y la cooperación.	
Implicación:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La modificación de la estructura social del aula. ◆ La distribución y acomodo del mobiliario escolar. ◆ La modificación de la interacción maestro-alumnos, alumno-alumno, por privilegiar el trabajo por grupos cooperativos. ◆ La reflexión y el monitoreo del pensamiento y acción docente a partir del uso de instrumentos mediadores para autorregular la conducta y así superar la función dogmática controladora y expositiva que prevalece en el hacer docencia.
Logros:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Interacción y diálogo entre alumnos a partir de encuentros cara a cara a propósito del desarrollo de las actividades en equipo de trabajo. ◆ Se establece una interacción caracterizada como bidireccional entre maestra y alumno. ◆ Los alumnos experimentaron la posibilidad de externalizar opiniones, sugerencias y puntos de vista en relación a los temas, a la organización social del aula y a las formas didácticas utilizadas para que interactúen con los contenidos de aprendizaje. ◆ El Trabajo conjunto entre alumnos que difícilmente interactuaban a propósito de situaciones académicas y sociales-recreativas. ◆ Los alumnos pudieron expresar opiniones, puntos de vista en relación a los contenidos trabajados a diferencia de la reproducción textual que se privilegiaba antes de la intervención. ◆ Identificación y ubicación de los contenidos curriculares en una tipología: declarativo, procedimental y valoral-actitudinal; situación que ayudó a considerar las diferentes fases del proceso de aprendizaje: construcción de significado, organización y almacenamiento de la información. ◆ Predominó el monitoreo más preciso de los alumnos por parte del maestro.

Dificultades:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El impulso desde la docencia por controlar tiempos, actividades y acciones, en las que se involucraban los alumnos en el grupo y en subgrupos. ◆ La experiencia previa vivida por los alumnos en cuanto que están acostumbrados que de manera externa se les controla la conducta. ◆ La cultura de la verticalidad en la interacción maestra-alumno forma parte de la vida institucional; situación que dificultaba que los alumnos y docentes se habituaron a una nueva forma de interactuar. ◆ La ausencia de indicaciones por escrito dificultó a los alumnos organizados en sub-grupos tener claridad en el qué y en el cómo implicarse en la tarea o actividad. ◆ Encontrar un equilibrio entre la implementación de la estrategia de grupos cooperativos con estrategias utilizadas para que los alumnos construyeran significado. La falta de experiencia contribuyó a que se privilegiara un aspecto en detrimento del otro. ◆ La atención y el trabajo docente se inclinaba hacia la organización en los equipos de o hacia el desarrollo de las tareas, fue difícil coordinar dar acciones.
Retos:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñar explícitamente a los alumnos a trabajar en equipos colaborativamente ◆ Preparar de manera escrita las indicaciones previas, a los trabajos que se elaborarán de manera grupal.

Propósito del plan de intervención: Implementar estrategias que favorezcan la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Implicación:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Adoptar los principios de la teoría sociocultural para el diseño de actividades que favorezcan la comprensión, la interacción, y los procesos intersubjetivos. ◆ Implementar estrategias que faciliten la involucración y participación de los alumnos en cada clase. ◆ El usar la conversación educativa y el juego como instrumentos de aprendizaje.
---------------------	--

Logros:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Mayor equilibrio entre la participación de los alumnos y la del maestro. Al compartir los propósitos y tareas al inicio de las actividades, los alumnos conocían la dirección y el rumbo de las sesiones. ◆ La lectura previa de artículos permitieron que en clase se optimizara el tiempo en la reflexión de los temas. ◆ La variedad de escenarios de actividad permitió que los alumnos resignificaran la materia y su contenido. Anterior a la intervención se visualizaba "tediosa" y no encontraban el para qué de la reunión de los principios del Evangelio.
Dificultades:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El no haber asignado roles a los miembros de los equipos suscitó que el liderazgo en la realización de las tareas y actividades se centrara en unos cuantos, sin que todos tuvieran la posibilidad de asumir un papel activo. ◆ La novedad por el cambio en la organización social del aula, dificultó que en las actividades lúdicas se comprendiera el propósito de fondo, algunas veces quedó más en la forma que en el contenido.
Retos:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conocimiento y preparación en las diferentes estrategias que se aplicarán en las actividades de la clase.

Propósito del plan de intervención: Interactuar con situaciones y temas cotidianos para reconocer la vigencia de los valores del Evangelio en la actualidad.

Implicación:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Involucrar a los alumnos en estrategias que promuevan el diálogo entre ellos; que permitan facilitar la reflexión y comprensión de las tareas o actividades propuestas. ◆ Documentarse con temas que se estén presentado en el contexto social, para ser presentados en el aula.
Logros:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La implementación de los "plenarios" como escenarios que posibilitaron el intercambio de ideas. ◆ El uso de diversos materiales escritos, tales como noticias de los periódicos para promover el análisis y reflexión de los valores a partir de sucesos de la vida cotidiana.
Dificultades:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La búsqueda de los temas fue realizada por parte del

	docente, que limitó la participación de los alumnos en las búsqueda activa de material susceptible de análisis.
Retos:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Involucrar a los alumnos en la investigación de temas para ser presentados en clase.

Propósito del plan de intervención: Propiciar encuentros con la realidad a través de una mediación que les permita conectar los conocimientos previos con los nuevos para ayudarlos a construir significado.	
Implicación:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Adoptar los principios de mediación, para la creación de zdp. ◆ Promover el deseo de los alumnos por interactuar con sus compañeros, siendo ellos mismos facilitadores del aprendizaje de sus compañeros. ◆ Conocer la z.d.r. de los alumnos a partir de preguntas, que permitan llegar a este conocimiento.
Logros:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La modificación de la planeación de las clases donde prevalecía la rutina, por la preparación de cada sesión con un enfoque mediacional. ◆ La implementación de nuevas actividades, permitió que los alumnos pudieran trabajar con contenidos en los cuales aprendieran, estudiaran y al mismo tiempo jugaran. ◆ Los diferentes materiales que se utilizaron en las sesiones de clases, facilitó que los alumnos pudieran manipularlos y construir significado en torno a los conceptos claves del programa escolar. ◆ El ver los contenidos curriculares por medio de actividades lúdicas, permitió que los alumnos recordaran con mayor facilidad.
Dificultades:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Debido a las diferentes actividades que se presentaron dentro de la clase, se impidió que se hiciera un cierre total del tema visto. ◆ En algunas ocasiones se suscitaron momentos que no se asumía del rol del docente como facilitadora del aprendizaje.
Retos:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Involucrarse más directo con la teoría sociocultural y los diferentes enfoques que se le dan para el aprendizaje de los alumnos

IX. Conclusiones

- ♦ **Los modelos de formación aprendidos tácitamente configuran los patrones que caracterizan la práctica docente.**

Un docente se forma a partir de múltiples y variadas situaciones en coordenadas específicas de espacios y tiempos. El bagaje sociocultural que se adquiere a través de las interacciones con los otros en los escenarios reales de actividad constituye un marco poderoso, desde el cual se ejerce una docencia impregnada de los modelos de socialización que se experimentaron en el propio desarrollo. Ante ello se puede afirmar que los modelos aprendidos están presentes tácitamente en la práctica profesional.

Los modelos heredados en torno a la enseñanza, se reproducen cíclicamente en el día a día de las aulas. Participar en el ejercicio de la investigación-acción permitió entre otras cuestiones, reconocer el estilo dogmático, expositivo y unilateral que prevaleció en el trayecto de formación en la posición de alumna; modelo que acríticamente se practicaba con los alumnos y que sin reconocer en explícito cerraba cualquier posibilidad a la innovación o al cambio en los modos y estilo de enseñar.

El éxito de una buena enseñanza radica en la forma de mirarla para entender el tipo de educación que se propicia en el aula, de otra manera los modelos heredados se perpetúan silenciosamente en las acciones cotidianas.

- ♦ **La reflexión constituye una herramienta poderosa para lograr un equilibrio entre el decir y el hacer.**

Hablar del cambio y de la modificación en la enseñanza resulta sencillo, sin embargo modificar el lenguaje de los hechos que han estado impregnados por toda una tradición resulta más difícil de conseguir.

No es suficiente con leer y comprender los principios de los enfoques teóricos, en el caso particular los derivados de la teoría sociocultural para que el cambio en la enseñanza sea congruente con esos postulados. Es la mirada crítica y reflexiva la que permite monitorear la distancia que existe entre lo que se habla a nivel discursivo y lo que se hace.

Mirar las acciones a través de los instrumentos mediadores, que proporciona el enfoque de la Investigación-Acción para analizarlas y reflexionarlas, facilita el movimiento en la acción y por ende el acercamiento de los hechos prácticos con discurso educativo.

- ♦ **Las modificaciones que se experimentan en la enseñanza favorecen cambios en los procesos y estilos de aprendizaje.**

En el ámbito de la educación al tratar de modificar la enseñanza y transformarla a partir de cambios intencionados implica un largo proceso de aprendizaje, que requiere de la mediación que proporciona la estructura y la lógica del modelo de investigación acción.

La planeación en si misma constituye una herramienta poderosa en la modificación del estilo docente, pues al tener en claro las intencionalidades educativas se está en posibilidad de experimentar nuevas y mejores formas de mediar el proceso de los alumnos y constatar los logros en función de los propósitos educativos.

Los pequeños movimientos o cambios que se producen en la enseñanza repercuten en las formas y en los medios que los alumnos utilizan para aprender. Es a través del ejercicio de la Investigación-Acción que se puede apreciar la relación isomórfica que existe entre la enseñanza y el aprendizaje. La exposición de las clases por parte del docente influye en la pasividad del alumno.

- ♦ **El modelo de la Investigación acción permite que se experimente el cambio desde la subjetividad del docente.**

Adentrarse metodológicamente en la práctica cotidiana para mirar su configuración, representa una gran posibilidad para reconocer los patrones y las regularidades que en ella subyacen; es la oportunidad para palpar áreas de mejora y desarrollo; es la acción que permite registrar movimientos desde una convicción personal, porque el espejo que brindan los propios registros impide escaparse del movimiento y la transformación.

La estructura cíclica que proporciona la investigación-acción permite que en ese recorrido en espiral se experimente el deseo y la necesidad para

intentar nuevos caminos que a su vez alejan poco a poco al hábito que añejamente se ha instalado en la práctica docente.

- ♦ **La teoría del aprendizaje cooperativo es transformada en la práctica educativa.**

Hablar de aprendizaje cooperativo evoca a un conjunto de personas que se reúnen con un objetivo en común, para llegar a una determinada meta. Sin embargo los postulados que proporciona este tipo de modelo tales como; las agrupaciones del alumnado, dinámica del grupo, tareas a realizar y la evaluación entre otras, al vivenciarlos en la práctica se reforman de acuerdo al contexto del aula; el bagaje del docente, la cultura de los niños, los conocimientos previos, etc. Son factores que influyen de manera importante en la lectura e interpretación de la teoría.

X. Referencias

- ✓ Azeredo Rios, T. (2003). *Comprender y enseñar para una docencia de calidad*. Barcelona. Graó.
- ✓ Baquero R. (2004). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- ✓ Bonals J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos*, Barcelona, Graó.
- ✓ Coll C., Martín A., et al. (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona Graó.
- ✓ C. Moll. L. (1993). *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- ✓ Daniels H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona, Paidós,
- ✓ Díaz Barriga F. Hdz. Rojas G. Et al. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista*. México, Mc. GrawHill.
- ✓ De la Torre S. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras; recursos para la formación y el cambio*. Barcelona, Octaedro.
- ✓ Eisner, Elliot, W. (1998). *El ojo ilustrado, indagación cualitativa"*. Barcelona Paidós.
- ✓ Elliot, J (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- ✓ Elliot, J. (1997). *La investigación- acción en educación*. Madrid, Morata.
- ✓ Fernández Berrocal P. (1995). *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI.
- ✓ Grajales G. A. (Nd), *El problema fundamental del aula tradicional*. (3 marzo de 2004.)
<http://ayura.udea.edu.co/pedagogia/ana%20y%20ruth.htm>

- ✓ I. Solé, A. Zabala et al. (1999). *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- ✓ Jhonson David, Jonson Roger T, Edythe J. Holubec. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós.
- ✓ Kemmis, S. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, Laertes.
- ✓ Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*, Barcelona, Paidós.
- ✓ Latorre, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid, Graó.
- ✓ Marzano R. (1992). *Dimensiones del Aprendizaje*. Guadalajara, México. ITESO.
- ✓ Mercer N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento, el habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
- ✓ Molina L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*, Barcelona, Paidós.
- ✓ Mc Kernan, J. (1990). *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Morata.
- ✓ Giné N. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa: la secuencia formativa, fundamentos y aplicación.*, Barcelona, Graó.
- ✓ Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa*. Madrid. La muralla.
- ✓ Rodríguez G. Gil Flores, et. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga. Aljibe.
- ✓ Rogoff Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, Paidós.
- ✓ Tébar Lorenzo B. (2003). *El perfil del profesor mediador*, Madrid, Santillana.

- ✓ Vygotsky L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- ✓ Wertsch, J. 1995) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- ✓ Wertsch , J.(1991). *Voces de la mente*. Madrid, Visor.
- ✓ Zabala Vidiella, A. (1999). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona, Graó.

Anexo 1

Narración de la clase 5° "B".

Fecha: 23 de marzo de 2004

Al llegar al salón saludé y les dije que podían sentarse. Les mencioné que llevaba una nueva maestra que haría el favor de tomar el video de la clase, en ese momento algunos se reían y preguntaban que cuánto tiempo estaría la maestra ahí, les dije que la clase la tomaría toda.

Esperé unos minutos para empezar la clase, en ese momento, les dije; bueno, creo que ya es tiempo de empezar, les aclaré que estábamos perdiendo tiempo debido a que la maestra de la clase anterior salía tarde y ellos no se ordenaban, entonces el tiempo se pasaba rápido. En eso les dije a un niño que guardara lo que estaba haciendo (recortando unas hojas de colores) y dijo que la maestra de inglés les encargó que lo hicieran, pero yo respondí: la clase de inglés ha terminado, así que hay que empezar con nuestra clase de Educación en la Fe.

Les dije: muy bien, guardando silencio. Coloqué la imagen de Jesús en el pizarrón con los números de

las filas correspondientes. En eso les dije: bueno empezaremos a ver en esta semana quién será el amigo de Jesús. Empezaron a guardar silencio y entonces inicié. Una niña se levantó y me ayudó a acomodar los números. Les dije: miren, iniciaremos con dos conceptos que tal vez ustedes ya conocen, pero es necesario reafirmar dichos conceptos.

Empecé a poner los conceptos que eran: oración y caridad, les dije que los dibujos no estaban tan visibles porque no había suficiente tinta y por eso los saqué así. Algunos niños expresaron su asombro. Además colocaré unas palabras que hay que unir las con el dibujo.

Les dije: bueno, uno de ustedes pasará a unir el dibujo con la palabra con la cual tendrá relación. Se animaron mucho los niños para participar, pasó uno y unió la oración, con el dibujo de las manos juntas. Otro niño pasó a unir el dibujo de una mamá dándole algo a un niño con las obras, y el dibujo de una niña arrodillada haciendo oración unida con la palabra oración.

Se inició la clase con esta motivación y de ahí partimos para realizar las demás actividades...

Anexo 2

Diario de la maestra 2 de marzo de 2004

Llegué a la clase como siempre con tiempo antes de iniciar. Tenía cierta incertidumbre porque no sabía qué iba a suceder, nuevamente llevaba una clase planeada de diferente manera, con objetivos específicos.

En ese momento me sentía un poco cansada, creo que traía un agotamiento físico muy fuerte. Pero llevaba la convicción de que la clase tenía que salir adelante. Antes de entrar a la clase, vi a los alumnos, porque al verlos es como mi termómetro. Se veían un poco inquietos, pero mi ideal era hacer que reflexionaran con lo que llevaba de la clase.

Entré con mi grabadora y mis útiles escolares. Ciertamente un error muy grande fue no probar la grabadora antes; como me la prestaron en el colegio, me imaginé que funcionaría.

Entre y empezaron a levantarse algunos niños, la verdad me desesperé un poco. Pero tomé

Me di cuenta que a lo desconocido siempre existe una inseguridad.

Pensé que esto sería impedimento para no rendir lo que tenía pensado.

Esta observación la realicé antes de entrar al salón, para investigar al grupo.

Consecuencia del cansancio.

aire y recordé que nuevamente era un reto la clase.

Inicié la clase, y puse según yo la grabadora, pero no sabía si verdaderamente se estaba grabando.

Empecé a dar las indicaciones, hubo un momento en que entró una desesperación tremenda, los niños estaban haciendo mucho desorden, se me ocurrió recordarles que seguía calificándolos.

Siento que los motivé un poco, sobre todo por el hecho de que formarían parte del amigo de Jesús y esto hizo que guardaran un poco de más silencio.

A leer a roldan G. Thrap en la enseñanza aprendizaje, la actividad social me di cuenta que yo pretendí tomar como referencia la ejecución de los niños, donde ocurría que yo les preguntaba y ellos me daban a conocer sus propios conceptos...

Me pareció que la falta de previsión en la grabadora, hace que a la hora de la clase no funcioné. Traté de no tomar en cuenta este detalle.

Esté grupo siempre lo he percibido con algo de desorden.

Esta motivación no me imaginé que causara tanto impacto entre los niños. Tal es el hecho de que empezaron a guardar silencio.

Se me hace muy enriquecedor el hecho de hacer lecturas para documentar mi transformación.

Anexo 3

**Registro del niño
Ivonne Núñez.
30 de marzo de 2004**

La Madre dijo que tendríamos un examen sorpresa, algunos niños hablaban en voz alta, pero otros seguían bien. Les dijo que era un calificación que tenían que obtener, entonces empezaron a sacar una hoja de su cuaderno. Y realizaron el trabajo que les pedía la Madre. Estaban algunos en silencio haciendo el trabajo.

Después la Madre apuntó unas páginas del libro para que contestaran.

Anexo 4

Registro de la niña Ana Karen Michel Ramírez 9 diciembre de 2004

Ma: Vamos a trabajar hoy en equipos, van a hacer equipos de cinco personas, yo voy a poner los equipos y vamos a hacer un trabajo de responsabilidad, vamos a contar del 1 al 5.

Necesito que se lleven dos hojas, tenemos que hacer un dibujo en una hoja responsabilidad y en otra irresponsabilidad, atrás deben de poner una cualidad.

Ma: ¿Qué es una cualidad?

Ao1: es algo en donde tenemos experiencia.

Ao2: es cuando algunas personas se parecen en algo.

Ao3: las cosas que no salen bien.

Ma: después de que lo hacemos ponen en otra hoja cuándo se han sentido responsables y cuándo no.

Ejemplo, responsable poner un dibujo y atrás las cualidades.

Otra tarea: hacer un decálogo sobre diez cosas de la responsabilidad.

¿Qué es un decálogo? son diez cosas.

Necesito orden, no se griten y hablen bajito.

Nos juntamos en equipos.

Ma: Es un dibujo por equipo.

Equipo 1: hablen sobre qué pueden hacer.

Equipo 2: hablan sobre cuando fueron responsables, preguntan ¿cómo se dan cuenta cuando eres responsable? Responden que cuando quieran, Karla hace los dibujos.

Equipo 4: platican sobre cuándo fueron irresponsables, algunos dicen que cuando no han ido a misa, Andrea hace un dibujo de cuando han sido responsables.

Equipo 3: realizan dibujos, Elisa pregunta que cuándo han sido responsables. Alexis: responde, recogí el salón.

Equipo 5: unos tres integrantes hacen el dibujo y otros tres hablen de la responsabilidad.

Ma: anota en el pizarrón ¿qué sucedió cuando se formaron los equipos? ¿Qué es mejor: trabajo individual - en equipo? ¿Qué aprendiste hoy? ¿Qué actitudes tomaste?

Ao3: pregunta ¿son los dibujos? cuando preguntas al equipo, las cualidades y el decálogo.

Ao4: sí, ¿ahora hacemos el decálogo?

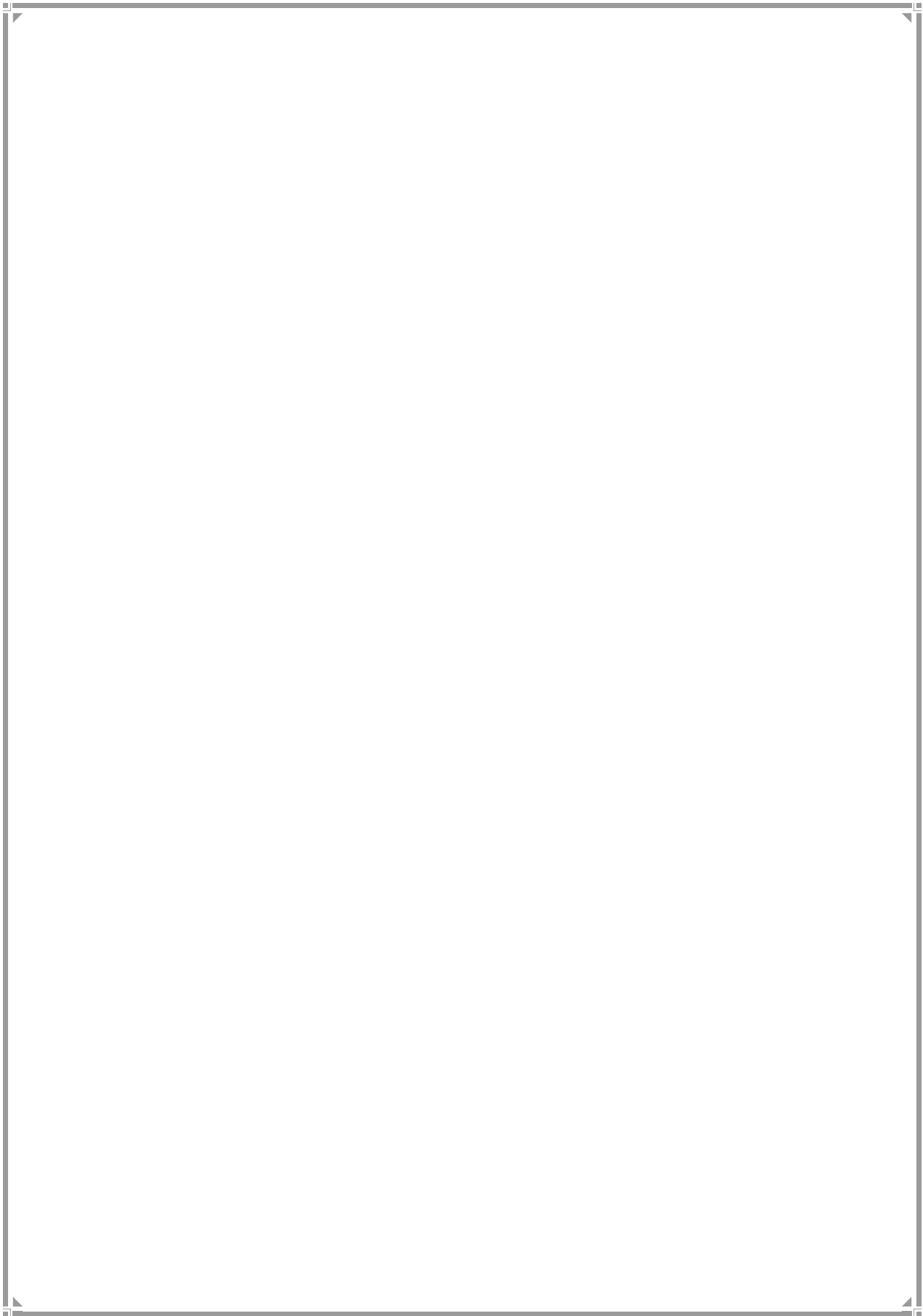
Mo: Si el tiempo les alcanza sí.

Ao4: pregunta que cuantos son para ser responsables.

Ma: cinco.

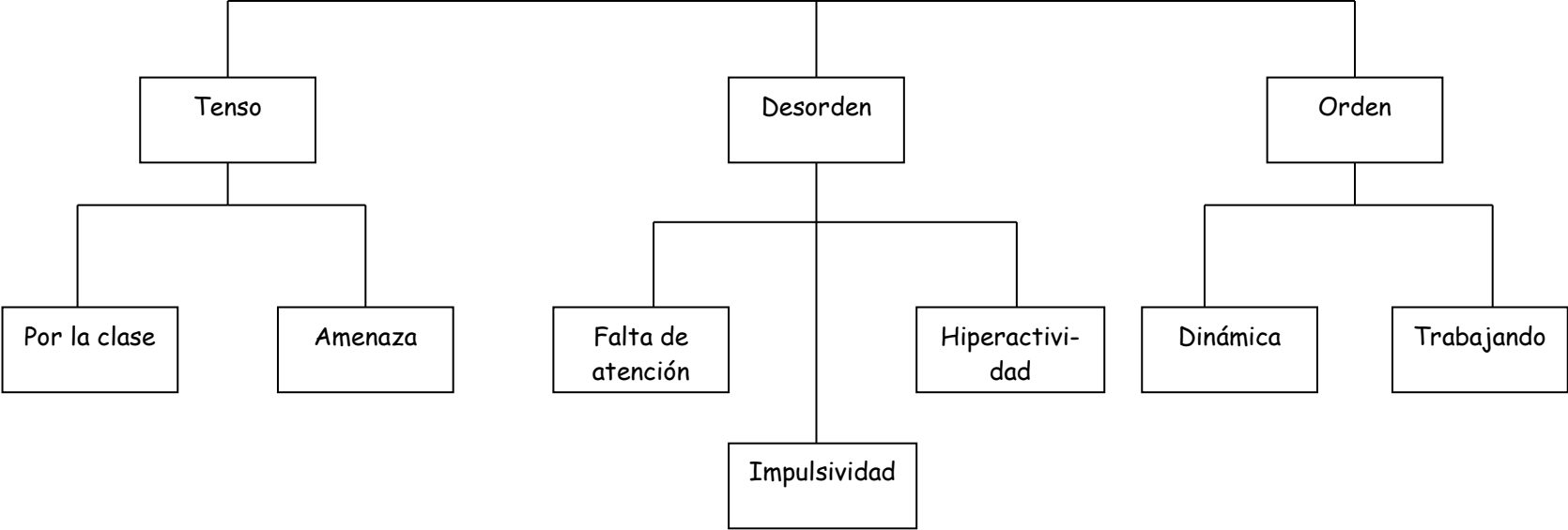
Equipo 1: hacen un dibujo sobre cuando hace su tarea en responsable.

Ma: pasen a su lugar como lo tengan, voy a contar hasta tres, 1, 2, $2 \frac{1}{2}$ y 3 todo mundo en su lugar...

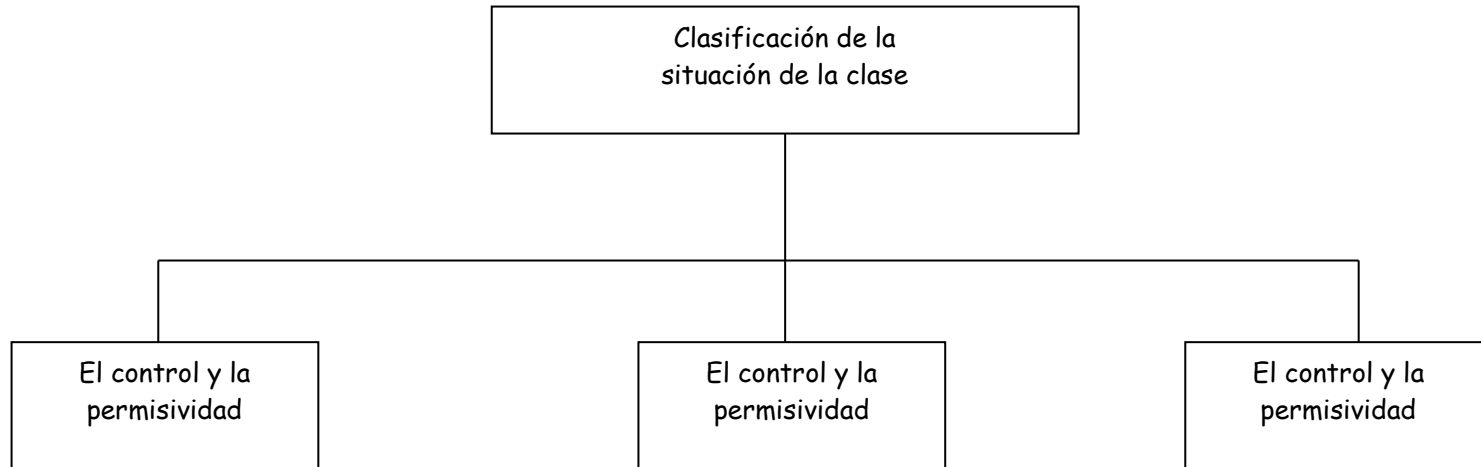


Anexo 5

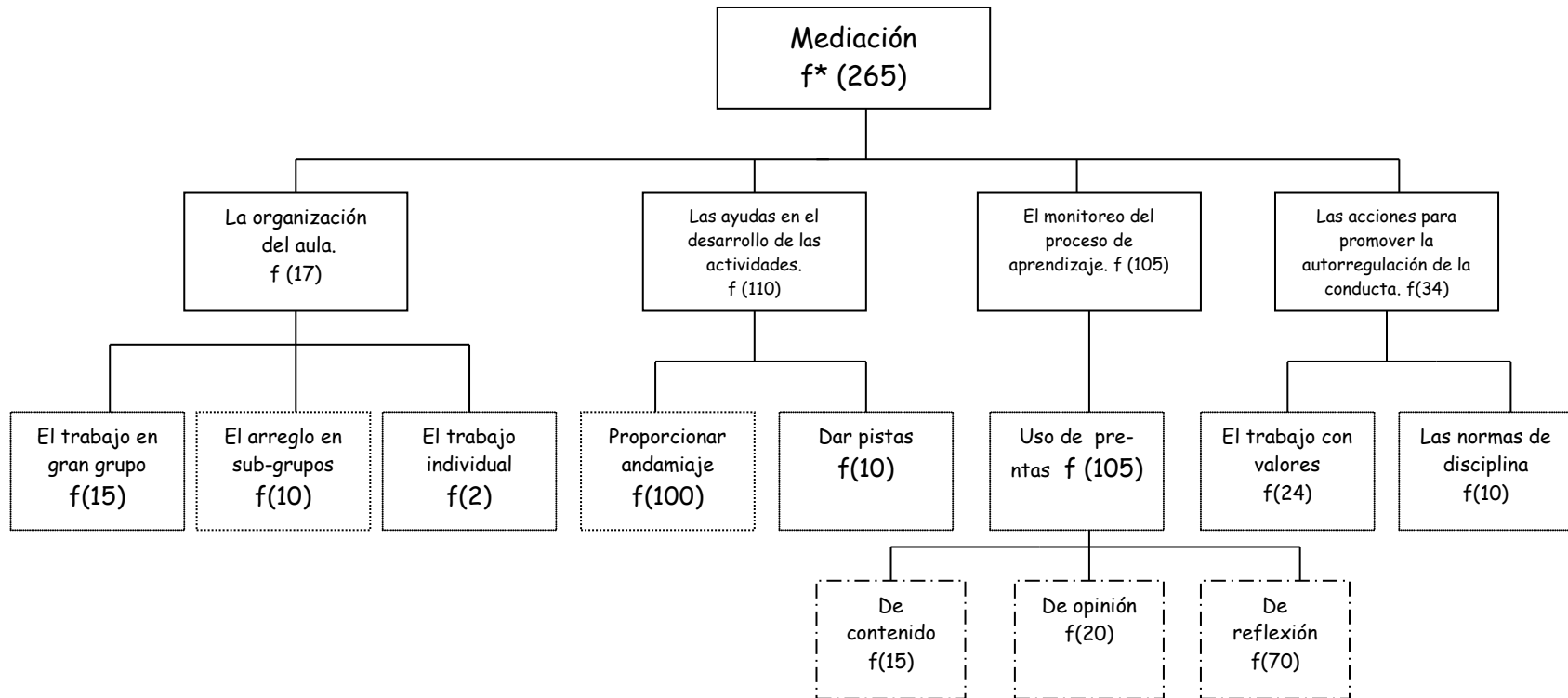
Clasificación de la situación de la clase



Anexo 6



Anexo 7



F= Al número de frecuencias que corresponden a las unidades de texto o registro, identificadas en el proceso. Los números indican las tendencias de los patrones que caracterizan a la práctica docente.