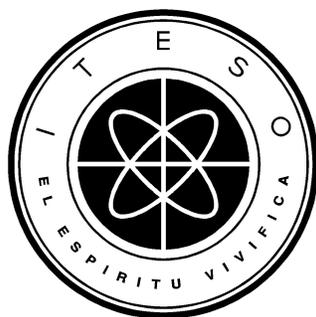


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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



TESIS

Comunidades de Aprendizaje: una apuesta educativa ante el fracaso escolar de alumnos con necesidades educativas especiales

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:

María de Lourdes Centeno Partida

ASESORA:

Mtra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila

Guadalajara, Jalisco, Septiembre de 2007

INTRODUCCION 3

CAPITULO I: Marco metodológico 9

- 1.1 PRIMERA ETAPA: ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA DOCENTE 15
- 1.2 SEGUNDA ETAPA: ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE 20

CAPITULO II: Caracterización de la práctica 23

- 2.1. ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS PREVIAS AL TRABAJO DE GRUPO: 23
- 2.2. INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO DENTRO DEL AULA 29
- 2.3 RELACIONES INTERPERSONALES EN EL PROCESO EDUCATIVO 36

CAPITULO III: Problematización 42

CAPITULO IV: Fundamentos teóricos 45

- 4.1 EL DESARROLLO COGNOSCITIVO EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL 45
 - 4.1.1 La naturaleza del pensamiento 46
 - 4.1.2 Desarrollo y aprendizaje 50
- 4.2 EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES 52
- 4.3 DISCURSO Y ACTIVIDAD DENTRO DEL AULA: LA CONVERSACIÓN EN LOS SALONES DE CLASE 55
 - 4.3.1 El discurso en el aula: el habla de profesores y alumnos 57
 - 4.3.2 El discurso en el aula: el habla entre alumnos 59
- 4.4 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: TRANSFORMAR LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR 62
 - 4.4.1 Fundamentos teóricos de las comunidades de aprendizaje: “el aprendizaje dialógico” 65
 - 4.4.2 Transformando las escuelas en comunidades de aprendizaje 66
 - 4.4.3 Transformando las aulas en comunidades de aprendizaje 70

CAPITULO V: Proyecto general de intervención 75

- 5.1 REFERENTE EMPÍRICO 77

5.1.1 La institución	77
5.1.2 El grupo	78
5.2 EL PLAN DE INTERVENCION	79
5.2.1 Acciones de la intervención	80
5.2.1.1 La organización social del aula	81
5.2.1.2 Las características de la actividad	82
5.2.1.3 El desarrollo de habilidades comunicativas	83
5.2.2 Hipótesis y supuestos de la intervención	84

CAPITULO VI: Control de la acción 86

CAPITULO VII: Análisis y resultados 90

7.1.- ACCIONES PREVIAS A LA INTERVENCION	91
7.1.1 Organización del aula	92
7.1.2 La organización de la actividad	93
7.2.- ACCIONES DURANTE LA INTERVENCIÓN	94
7.2.1 La dirección	95
7.2.1.1 La dirección que ocurre al inicio de la sesiones	95
7.2.1.2 La dirección que ocurre en el transcurso de las sesiones	99
7.2.1.2.1 Fomentar la conversación dentro del aula	100
7.2.1.2.2 El desarrollo de la actividad conjunta	109
7.2.1.2.3 Fomentando el pensamiento reflexivo	118
7.2.2 La construcción de un ambiente afectivamente seguro de trabajo	123
7.2.2.1 Considerar la voz de los estudiantes y organizar la actividad del aula desde sus necesidades e intereses	124
7.2.2.2 Compartir la actividad del aula	127
7.2.2.3 Permitir conversaciones informales o comentarios personales en el trabajo del aula	128
7.2.2.4 Poner énfasis en las actitudes y respuestas positivas de los niños e ignorar las negativas	129

7.2.2.5 Establecer de manera conjunta las normas de trabajo dentro del grupo 132

CAPITULO VIII: Conclusiones generales 137

CAPITULO IX: Reflexiones finales 141

BIBLIOGRAFIA 143

ANEXOS 146

Anexo No.1 146

INTRODUCCION

Como parte del proyecto de formación de la Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos del ITESO, los alumnos inscritos en este espacio de enseñanza tuvimos la oportunidad de desarrollarnos teórica y prácticamente a través de experiencias de aprendizaje que en el transcurso de dos años realizamos de manera sistemática y ordenada.

La Maestría proporcionó un conjunto de experiencias de aprendizaje relacionadas con las reflexiones construidas a través de la lectura de las aportaciones de los principales teóricos e investigadores en el campo del desarrollo del pensamiento. Esta acción además de que permitió conocer dichos procesos e identificar los factores que fomentan el desarrollo de las habilidades mentales superiores, facilitó a través de un entrenamiento intensivo la aplicación de estos conceptos a la práctica profesional de cada uno de los alumnos.

Desde los primeros semestres quedó clara la intención de observar, recuperar e intervenir la propia práctica docente para adquirir habilidades de indagación vinculadas a la elaboración de proyectos de intervención directamente relacionados a la práctica profesional. La participación en la Maestría fomentó una actitud crítica y reflexiva sobre el propio quehacer docente que rompió con las inercias y permitió encontrar nuevos significados a esta labor que por cotidiana muchas veces pierde sentido. Los espacios de reflexión permitieron conocer nuestras propias prácticas, dialogar con ellas, entenderlas y transformarlas.

Lo que el lector tiene en sus manos es justamente la sistematización de la práctica docente que en el transcurso de dos años recuperé, evalué e intervine. Gracias a este ejercicio sistemático de observación y reflexión logre darle forma y nombre a todo aquello que ocurría en mi aula, haciendo visible buenas acciones y transformando aquello que impedía el aprendizaje y la movilización de saberes dentro del grupo.

Con un interés genuino por mejorar y apoyar de manera mas significativa los procesos de formación del escenario educativo del cuál formaba parte se desarrolla la presente investigación. Cada uno de los capítulos que integran este documento representa un espacio en el que se dieron acontecimientos que llevaron a reflexiones profundas y a acciones concretas de las que se hablará a continuación.

Capítulo I: Marco metodológico

Este primer capítulo hace referencia a los aspectos epistemológicos y metodológicos que encuadran la presente investigación. La primera parte presenta una reflexión sobre el enfoque clásico en investigación educativa y las implicaciones que la orientación causalística y cuantitativa de las ciencias naturales han tenido en la producción de conocimiento dentro de esta área.

En un segundo momento se hace referencia a los nuevos paradigmas de investigación cualitativa que reconocen el carácter reflexivo de las ciencias sociales y los métodos de indagación utilizados para comprender y estudiar dichos fenómenos. Como parte importante de este capítulo se incluyen cuestiones relacionadas con la Investigación-Acción por ser el marco que proporcionó la estructura en espiral que permitió la observación – reflexión – acción – observación de mi práctica docente.

En este mismo apartado se incluyen cuestiones relativas a las tareas precisas del docente-investigador que permitieron conocer y caracterizar la práctica, aquí se describen los procedimientos seguidos en los dos primeros momentos de la investigación: el acercamiento a la práctica docente y el análisis de la misma.

Capítulo II: Caracterización de la práctica docente

En este capítulo presento un recorrido de la trayectoria de mi formación y trabajo profesional y la manera en que ambos contribuyeron a moldear mi estilo de ser docente; su construcción implicó retomar y reflexionar aspectos tanto de mi formación profesional como de mi sentir y compromiso laboral que de manera indirecta influyeron y configuraron mis significados y sentimientos hacia la docencia. Este recorrido por el pasado fue un proceso importante que me permitió conocer y comprender mi práctica docente como parte de un contexto socio-cultural mas amplio que los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurridos en el aula.

En este mismo capítulo doy cuenta de las formas y configuraciones de mi práctica docente al iniciar los estudios de la Maestría. La caracterización que se presenta es parte de un proceso que implicó observar, registrar y recuperar de manera sistemática lo que acontecía diariamente en mi trabajo dentro del aula en busca de claridades ¿cómo era mi

trabajo? ¿qué cosas hacía? ¿qué hacían los alumnos? ¿cómo nos relacionábamos? ¿cómo eran nuestras interacciones? una descripción sistemática y ordenada de mis quehaceres y los de mis alumnos en el salón de clase dieron respuesta a estas preguntas develando mi estilo docente y lo que éste provocaba en los procesos de aprendizaje.

La caracterización de mi práctica fue una fotografía que me permitió tomar decisiones respecto a las transformaciones que debía intencionar y experimentar en una segunda etapa de la espiral de la investigación-acción.

Capítulo III: Problematización

Como parte del proceso de observación y recuperación de la práctica docente –primer espiral de la investigación-acción- la detección de las situaciones del proceso-enseñanza aprendizaje que requerían de mejora fue una etapa decisiva en este camino de la transformación y el cambio. En este capítulo se presenta el análisis, la descripción y el reconocimiento de estas dificultades y de las áreas de oportunidad encontradas en el proceso de recuperación de la práctica.

El capítulo cierra con la reflexión en torno a los cambios y mejoras que se consideraban oportunas de hacer dentro de mi salón de clase para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje que ahí ocurrían.

Capítulo IV: Fundamentos teóricos

El objetivo de este apartado es presentar los fundamentos teóricos que sustentaron el trabajo de intervención y a través de los cuales puede explicarse la acción docente y los resultados obtenidos. Considerando que el proyecto de intervención consistió en transformar el salón de clase en una comunidad de aprendizaje donde se pretendía fomentar el trabajo colaborativo y la conversación entre iguales, el paradigma sociocultural por sus aportes se tomó como base principal de desarrollo porque resulta esclarecedor y explicativo de los fenómenos educativos en las diferentes fases del proyecto de investigación-acción.

La primera parte de este capítulo presenta de manera sintética los principios y postulados teóricos de la teoría sociocultural de desarrollo, particularmente hago alusión a la relación entre aprendizaje y desarrollo, al uso del lenguaje como una herramienta para la construcción de conocimiento, el discurso en el aula y el habla de profesores y alumnos

para la construcción de significados comunes, la interacción social del aula y el trabajo entre iguales.

La segunda parte está conformada por la teoría que respalda el planteamiento pedagógico de las comunidades de aprendizaje; su surgimiento, sus fundamentos y principios, sus objetivos y la manera en que éstas pueden llevarse a cabo en centros escolares y específicamente cómo construirlas en los salones de clase.

Capítulo V: Proyecto de intervención

El asunto central de este capítulo es el proyecto general de intervención que surgió como consecuencia lógica de la observación, análisis y reflexión de la práctica docente y del acercamiento a las teorías del aprendizaje y cognición.

Aquí se revisa y justifica la orientación fundamental del cambio, las acciones contempladas para alumnos y maestro y las características de la actividad. Como el objetivo de transformación implicó la construcción de comunidades de aprendizaje dialógico las transformaciones se dieron en la línea del desarrollo de habilidades comunicativas dentro del grupo.

El capítulo cierra con un apartado sobre los supuestos que sustentan esta transformación y desde los cuales se proyectó el plan de intervención y los constitutivos que lo delimitan.

Capítulo VI: Control de la acción¹

Este capítulo está dedicado a describir las acciones que como docente-investigador lleve a cabo una vez que el proyecto de intervención fue puesto en marcha. Los patrones de acción que caracterizaron el tercer momento de esta investigación son el punto central de este apartado.

Las actividades agrupadas en este rubro están relacionadas a un conjunto de hechos que ocurrieron fuera del salón de clase posteriores al trabajo de grupo, encaminados básicamente a la reflexión y análisis del proyecto de intervención. Hablaré aquí de actividades que permitieron retroalimentar el proyecto y orientar mi actividad docente

¹ El término control de la acción alude al control y monitoreo que el docente lleva a cabo para recuperar su práctica educativa y tomar decisiones pertinente en cuanto a cambios y transformaciones en el aula (Latorre, 2003).

durante el tiempo que duró este trabajo de investigación haciendo referencia a los procedimientos de recolección de material empírico utilizados para el logro de estos fines.

Capítulo VII: Análisis y Resultados de la intervención

Este capítulo corresponde a la descripción y análisis detallado de los resultados obtenidos tras la implementación del proyecto de intervención en el aula. Este apartado corresponde a la segunda caracterización de mi práctica docente después de implementar la metodología de comunidades de aprendizaje dentro del grupo.

Las acciones que aquí describo se centran primordialmente en el trabajo que como docente llevé a cabo al momento de instalar dicha comunidad y lo que provocó en las actitudes y desempeños de mis alumnos. A través de este documento comparto los resultados obtenidos del trabajo de observación y recuperación de la práctica llevada a cabo en el tercer momento de la investigación.

Un elemento valioso de este apartado es el reconocimiento de los logros obtenidos en la intervención.

Capítulo VIII: Conclusiones

Las situaciones de aprendizaje y experiencias vividas durante la fase de intervención dieron la pauta para la construcción de esta última etapa de la investigación donde la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje son el punto central del capítulo.

Aquí se presentan una serie de afirmaciones relacionadas al acto educativo recuperadas de la propia práctica docente y que forman el “bucle” de la espiral: observación-reflexión-acción que implicó la recuperación y transformación de la práctica docente.

Capítulo IX: Reflexiones finales:

Como corolario de este reporte de investigación presento a través de este capítulo una serie de reflexiones personales que de manera general dan cuenta lo que fue este proceso de autoexploración al observar, recuperar e intervenir mi propia práctica docente. Presento aquí algunas de las dificultades encontradas en el camino en cuanto a la obtención, procesamiento y sistematización de la información; situaciones durante la intervención que

fueron difíciles o que hubiera deseado hacerlas de otra manera, así como las emociones, impresiones y sentimientos que se movilaron en mí en el transcurso de este trabajo.

CAPITULO I

MARCO METODOLOGICO

El trabajo educativo que como docentes se lleva a cabo se remite normalmente a las labores cotidianas del aula, donde la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas en los estudiantes tienen primacía sobre otras labores y tareas del profesorado; la demanda del encargo en el diario acontecer consume tiempo por lo que es difícil encontrar momentos y espacios para reflexionar sobre las prácticas educativas y sus resultados.

Cuando un maestro intenta mejorar el trabajo que ocurre dentro de su salón de clase, la mayoría de las veces tiende a implementar técnicas o modelos de enseñanza que han probado ser exitosos en otros contextos o ámbitos educativos. Tradicionalmente se pretende transformar los salones de clase a partir de los principios y postulados de una determinada teoría que el docente retoma y “aplica” dentro del aula.

En pocas ocasiones, intentamos mirar hacia dentro de nuestra propia práctica docente y encontrar en ella las respuestas a las preguntas que nos inquietan y nos parecen interesantes para nuestro desempeño como educadores.

Gran parte de la investigación educativa se establece sobre la suposición de que el saber obtenido, es el resultado de un estudio cuidadoso que puede llevarse a los maestros a través de personas especializadas que saben y pueden (investigadores). El enfoque clásico en investigación educativa pretende resolver los problemas de los profesores y de sus salones de clase a través de las propuestas de agentes externos que de forma independiente y ajenos al contexto intentan mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en las aulas (Eisner, 1998).

Durante mucho tiempo la investigación realizada dentro del ámbito educativo estuvo guiada bajo concepciones de “explicación”, “predicción” y “control”, sin embargo a partir del siglo XX un fuerte ejercicio de discusión y contrastación sobre este positivismo imperante ha llevado al desarrollo de nuevas tendencias científicas y pensamientos filosóficos bajo los cuales las ciencias sociales procuran “comprender” los fenómenos

sociales, frente a las explicación causalista de las ciencias naturales. (Shütz en Mardones, 1994).

Bajo esta nueva tendencia epistemológica-metodológica la investigación dentro de las ciencias sociales y particularmente la realizada en el ámbito educativo en algunos casos ha dado un cambio radical, ahora para comprender lo que profesores y alumnos hacen en los grupos de trabajo de los cuales participan es necesario tratar de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y estructura dinámica.

Este nuevo paradigma de investigación en donde prevalece el enfoque cualitativo tiene como punto de partida la comprensión de las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, es decir desde su situación concreta, de esta manera el entendimiento de los fenómenos se da desde una perspectiva integradora que permite comprender e interpretar a los actores desde sus propios contextos y en sus interacciones con otros tal y como ocurren las cosas, sin una manipulación o control de variables predeterminadas a priori (Cedeño-Suares; 2001).

Ahora, para comprender lo que profesores y alumnos hacen en los grupos de trabajo a los cuales pertenecen es necesario que la investigación educativa preste atención a las escuelas y a las aulas, observarlas y utilizar lo que ve en ellas como fuente de interpretación y valoración. Así, la investigación educativa que desde este enfoque se lleva a cabo se presenta como una opción metodológica organizada y estructurada que reconoce el carácter reflexivo de las ciencias sociales y desde esta creencia elabora sus métodos de indagación.

La investigación cualitativa parte de un elemento real que se muestra ante nosotros y del cual se pretende saber qué es y cómo se presenta, el inicio son las observaciones que se hacen del objeto, del evento, de la situación inmersa en una realidad y la finalidad es organizar y ordenar todas estas observaciones en algo comprensible que describa y muestre las cualidades del evento, situación u objeto de estudio.

Preguntas de tipo ¿qué veo? ¿qué aparece ante mí? ¿cómo aparece? ¿cómo lo recibo? intentan ser respondidas con el objetivo de describir las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia, sin recurrir a teorías, deducciones o suposiciones procedentes de otras disciplinas, su interés primordial no es hacer teorías ni formular hipótesis, su intención como dice Husserl es llegar a ser un ciencia eidética, que no investiga la existencia sino la esencia de las cosas mismas –de los fenómenos-.

Para este tipo de investigación las ciencias sociales son fundamentalmente comprensivas e interpretativas de esta manera, su interés principal es llegar a entender el significado subjetivo de la acción social, por lo que la investigación de corte cualitativo requiere de la participación y convivencia de los investigadores en la vida cotidiana de los participantes, observando a las personas en su propio contexto, interactuando en su propio lenguaje y en sus propios términos.

El objetivo principal de esta investigación es explicar y describir cómo el ser humano percibe, vive, cambia, actúa, construye y reconstruye su propia identidad, pretendiendo con ello revelar la riqueza de la diversidad humana más que determinar las leyes que la gobiernan.

Para los especialistas de las ciencias sociales y seguidores de la investigación cualitativa, la realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás, por eso la “*comprensión*” de esta realidad solo podrá darse basada en los objetos de pensamiento contruidos como dice Shütz en Mardones (1994) por el “*pensamiento o conocimiento de sentido común*” de hombres que viven su existencia cotidiana dentro de su mundo social.

Llegar a conocer los acontecimientos, sentimientos, experiencias y acciones de otros seres humanos implica percibir a los semejantes no como objetos que pueden ser estudiados, sino como sujetos que al igual que uno mismo tienen una concepción particular y única del mundo; de tal manera este tipo de investigación considera a los “*otros*” no como objetos o cuerpos de mi experiencia de este mundo sino como “*alteregos*”, como subjetividades que están dotadas de actividades de conciencia y que tienen una expresión única y personal del mundo social que los rodea.

Aunque la investigación cualitativa intenta comprender interpretar y explicar la realidad estudiando a profundidad una situación concreta y sus diferentes aspectos, considerando a los seres humanos como personas interactivas, comunicativas que comparten significados; como cualquier otra ciencia empírica es objetiva en el sentido de que sus proposiciones pueden estar sujetas a verificación controlada a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos con que cuenta el investigador.

Un fuerte énfasis en la descripción de los hechos tiene sus base en la suposición de que a través de la observación intencionada de los objetos de la vida cotidiana es posible llegar a conocer lo que ocurre en un contexto particular, de esta manera en la investigación cualitativa el investigador *dirige intencionalmente la conciencia* hacia un objeto o fenómeno dejando que éste aparezca y fluya ante el para tratar de llegar a conocer su esencia, yendo mas allá de lo que a simple vista se ve y se percibe.

En este sentido el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad a la vez que detalle mediante la descripción y registro cuidadoso de los hechos. Así, este tipo de metodología ha llamado la atención de los investigadores que apegados a modelos que se ciñen estrictamente a las pruebas estadísticas no han podido encontrar en éstos la solución a sus problemas de investigación.

Los aportes que esta metodología de la investigación ha hecho a los diferentes ámbitos sociales se han dejado sentir incluso en el ambiente educativo. El profesorado interesado en responder a preocupaciones de orden práctico para mejorar el trabajo del aula ha volteado al interior de su propia práctica docente involucrándose en procesos reflexivos desde los cuales puede comprender mejor el qué y el para qué de las separaciones e incomunicaciones entre los dos mundos con los cuales se enfrenta su quehacer docente: el representado por la teoría y el de la práctica (Elliot, 1994; Pérez Serrano, 1998).

Las actividades de auto-observación y auto-reflexión empiezan a tener un valor práctico para los docentes, ya que desde éstas pueden desarrollar y mejorar lo que ocurre en su salón de clase al mismo tiempo que se comprometen activamente en procesos de investigación dentro del aula. Bajo esta perspectiva el docente se convierte entonces en investigador de su propio proceso de enseñanza (Woods, 1989).

Para llevar a cabo esta tarea, el profesorado interesado debe aprender a manejar una amplia gama de estrategias que de manera organizada le permitan conocer la realidad en la cual se encuentra inmerso. Reflexionar sobre la propia práctica y tratar de mejorar el sistema educativo y social que en ella ocurre requiere del apoyo de una metodología de investigación, en este caso la investigación-acción es el enfoque que atendiendo a problemas de tipo práctico, cotidianos experimentados en el aula permite el desarrollo curricular y profesional, la mejora de programas educativos, de sistemas de planificación, de evaluación etc. (Latorre, 2003; Elliot, 1994).

Existen diversas definiciones y significados atribuidos a la Investigación-Acción, sin embargo para los fines del presente ejercicio de investigación nos apegaremos a la propuesta que hace Elliot la cual la conceptualiza como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliot en Latorre, 2003).

Este concepto hace una precisión en torno a la “reflexión relacionada con el diagnóstico” donde las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logra una comprensión más profunda de los problemas que se viven en el salón de clase.

Para este autor la investigación-acción es una forma de estudio auto-reflexivo que se caracteriza por los siguientes atributos:

- Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.
- Supone una reflexión simultánea entre los medios y los fines ya que al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean.
- Es una práctica reflexiva que consiste en que el propio profesorado evalúe las cualidades de su propio “yo” tal como se manifiestan en sus acciones.
- Integra la teoría en la práctica ya que la teoría se desarrolla a través del proceso reflexivo sobre la práctica.
- Supone diálogo con otras u otros profesionales abriendo espacios donde los demás miembros de la comunidad conozcan los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a los cambios.

Elliot (1994) considera que la investigación-acción por sus objetivos puede diferenciarse en tres tipos: técnica, práctica y crítica emancipadora. En el primero de los casos la investigación tiene como propósito hacer mas eficaces las prácticas sociales mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñadas por personas o un equipo de expertos.

La investigación-acción práctica confiere un protagonismo autónomo y activo al profesorado siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y lleva el control del propio proyecto.

La investigación-acción emancipadora esta íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa pero también con la organización y práctica social.

En el caso particular y siguiendo la clasificación de Elliot el modelo de investigación utilizado es el denominado Investigación-Acción práctica, ya que el propósito es conocer y comprender la propia práctica docente, detectar los problemas inmediatos y solucionarlos mediante un proyecto de intervención que logre la transformación de la misma.

Una fase significativa en este tipo de investigación es la recolección de datos y para ello hay que valerse de fuentes diversas como lo serían la observación participante, la entrevista, el estudio de casos, el análisis de contenido, los perfiles, los grupos de discusión, etc. (Pérez Serrano, 1998).

Para los fines de la presente investigación se consideró prudente recurrir a la técnica de observación propia de este tipo de investigación, así como al uso de instrumentos de observación como los son las video-grabaciones, las observaciones de agentes externos al salón de clase, los diarios de campo y los registros de observación o notas de campo realizadas horas después de haber dejado el salón de clase.

Tal y como se señala en párrafos antecedentes el ejercicio de investigación que aquí se presenta corresponde al modelo de investigación-acción cuya característica principal es ser cíclico. Realizar una investigación de este tipo implica la construcción de espirales auto-reflexivos que inician con una situación o problema práctico el cual es analizado y revisado con la finalidad de mejorar dicha situación para posteriormente implementar un plan de intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo de acción.

Es conveniente aclarar que el presente trabajo corresponde a un solo ciclo o bucle de investigación el cual esta constituido por las siguientes etapas o fases:

1.1 PRIMERA ETAPA: ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA DOCENTE

La investigación inicia cuando de manera consciente decido conocer y dar cuenta de los constitutivos de mi práctica docente a través de la observación y registro detallado de actividades, acciones y sucesos que ocurrían dentro del salón de clase.

Para poder llevar a cabo esta acción requerí de una serie de estrategias y herramientas de recolección de datos propios de la investigación–acción que permitieron obtener el mayor número de información sobre la vida del aula. Las notas de campo, video-grabaciones, diarios personales y registros de observación de personas externas al salón de clase fueron los instrumentos utilizados para recolectar datos empíricos.

Observar y registrar la vida del aula no es tarea sencilla, la recolección de datos o evidencia empírica que nos permita dar cuenta de manera precisa y certera de lo que ocurre dentro del salón de clase requiere del diseño y selección de diferentes herramientas de observación.

La comprensión de una situación social proviene de una mirada atenta y una copiosa toma de datos; un abundante registro de hechos, eventos y situaciones sociales que permiten entender y comprender las relaciones que en ellas se dan, por tal motivo a lo largo de todo este trabajo de investigación las notas de campo constituyeron una herramienta valiosa en la recolección de datos empíricos que permitieron observarme a mi misma cuidadosa y profundamente y observar con igual rigor a los alumnos en su trabajo.

Las notas de campo por su manejo sencillo se convierten en un instrumento altamente utilizado dentro de la investigación cualitativa ya que su principal objetivo es recuperar los eventos ocurridos dentro del escenario que se pretende estudiar registrando todo lo que el investigador ve y oye.

Una buena recolección de datos implica obtener datos descriptivos, las notas de campo deben contener información y registro de situaciones, interacciones, escenarios, etc. sin agregar ningún tipo de reflexión o interpretación por parte de quien lleva a cabo la observación.

Esta actividad puede realizarse de dos maneras diferentes: directamente en el sitio donde se llevan a cabo las observaciones o momentos después de haber abandonado el

escenario. La decisión de cuál procedimiento elegir depende básicamente del contexto cultural del trabajo y del objetivo de la investigación.

En situaciones en que tomar notas puede significar una intromisión, es preciso escribir sobre lo que se observó tan pronto como se abandona la escena, recordando y registrando tantos detalles como sea posible (Hubbard, R.S. y Miller, P., 2000).

Para este trabajo de investigación se decidió tomar las notas de campo una vez abandonado el salón de clase debido a que el registro cuidadoso de los eventos del aula *in situ* interfería con el rol y las labores docentes, en esta primera etapa las notas de campo sirvieron al propósito de recuperar y describir las acciones y operaciones que maestra y alumnos realizaban en torno a tareas e interacciones dentro del salón de clase. El procedimiento que se utilizó para inscribir los datos fue el siguiente:

- Un esfuerzo conciente por observar lo que ocurría dentro del salón de clase para poder dar cuenta de ello momentos mas tarde.
- Las notas de campo se empezaban a escribir horas después de salir del salón de clase tratando de no retrasar esta actividad por mas de veinticuatro horas para reducir en la medida de lo posible el riesgo de olvidar eventos o detalles importantes ocurridos en el escenario.
- Los registros realizados consistieron en escribir de manera continua los eventos ocurridos durante las dos horas de clases donde se incluían observaciones tanto del espacio físico como de los comportamientos verbales y no verbales de cada uno de los participantes.
- La escritura de las notas de campo no siguió ningún tipo de formato preestablecido y consistieron en transcribir en una hoja a renglón corrido los eventos del aula obteniendo narraciones extensas de lo que ahí ocurría.

A continuación muestro como ejemplo un fragmento de las notas de campo:

Al inicio de la clase los niños se mostraban callados y serios, los invite a ir diciendo sus nombre para conocernos y nadie quiso iniciar. Inicie yo y después Jorge levanto su mano lentamente sin estirla completamente y dijo “Jorge” sin verme a la cara. Volví a preguntar si alguien más quería decir su nombre entonces Luis levanto su mano y dijo “Luis” volteando a verme a la cara. Volví a formular la pregunta, nadie quiso continuar.

Fui pidiendo a cada uno de los que faltaban que dijeran su nombre así cada uno lo pronuncio en voz baja y sin voltear a verme.

El trabajo continuo con el establecimiento de algunas reglas dentro del salón de clase: ¿ustedes tienen normas o reglas dentro de su salón de clase?

“si”

¿cómo cuáles?

“estudiar”

Además de estudiar ¿alguno conoce otra? Nadie contesta.

(Nota de campo 1, 2003).

Otra de las herramientas utilizadas para la recolección de datos empíricos fue el uso de videograbadoras dentro del salón de clase, su empleo permitió tener una descripción mas detallada y precisa de eventos e interacciones verbales y no verbales que las obtenidas a través de las notas de campo.

Al igual que en muchas otras investigaciones los casetes de audio y video resultaron ser un recurso maravilloso para la investigación porque permitieron tener una descripción exacta del fenómeno que se estaba observando al ofrecer dos de los elementos mas importantes en la recolección de datos: información de actos y de sonidos dentro del aula, sin embargo como dicen Hubbard, R.S. y Miller, P. (2000) no es recomendable abusar de éste recurso ya que una vez hechas las video-grabaciones deben de ser transcritas y esta actividad implica muchas horas de trabajo.

El procedimiento que se sigue para grabar y transcribir las sesiones de trabajo es muy sencillo, en esta investigación esta actividad se realizó de la siguiente manera:

- Antes de iniciar las sesiones de trabajo se colocaba la videograbadora en un lugar estratégico del salón de clase donde la cámara no interfería con el funcionamiento y el movimiento habitual de los niños y del maestro, se encendía al inicio de la clase y se apagaba una vez finalizada la sesión.
- Una vez terminada la clase la cámara se retiraba del salón y el casete se marcaba con la fecha de grabación para posteriormente pasar a su transcripción.
- Las transcripciones de estas video-grabaciones consistieron en el registro de todas aquellas acciones, interacciones y diálogos registrados por este artefacto, para esta actividad no se utilizó ningún tipo específico de formato y el resultado final fue un registro descriptivo de los eventos ocurridos en una sesión de trabajo.

Este procedimiento de obtención de datos aunque útil, resultó ser extremadamente cansado debido a que las grabaciones de toda la sesión terminaron en largas horas de trabajo de transcripción, esta dificultad aunada a mi falta de experiencia hizo la labor doblemente pesada al querer escribir literalmente todo lo que ocurría y se decía en el aula deteniendo la cinta de grabación constantemente. A pesar de estas dificultades el uso de esta herramienta fue un recurso maravilloso que me permitió la recolección de datos verbales y no verbales que añadieron un toque de exactitud y veracidad a la observación mejorando y ampliando la comprensión de lo que ocurría dentro del aula.

A continuación se muestra un fragmento de estas notas obtenidas mediante el recurso tecnológico:

M pide los trabajos a los niños, J y L platican, J le arrebató su hoja de trabajo a L y escribe en ella algo. L continúa tratando de escribir palabras repitiendo en voz alta el inicio de la sílaba. MJ sigue iluminando y M tiene que pedirle personalmente su trabajo. C permanece sentado sin trabajar, recargado en su silla, se escucha ruido de sillas y conversaciones entre los niños, unos guardan material, otros mueven sillas, CA aplaude con fuerza. Juan interrumpe el trabajo de L. Hablándole y diciéndole cuáles letras puede escribir en su hoja. M da nuevas instrucciones a un grupo de niños y les reparte el material. Se dirige al segundo grupo y les pide que continúen con el trabajo, C dice que él no quiere seguir haciendo el trabajo. M se acerca a él y le ayuda diciéndole que piense en alguna palabra que empiece con la sílaba PAS. J dice papá, CA dice pato. C dice destapar (Transcripción de video 1, 2003).

Las observaciones de personas externas al salón de clase fue otra de las herramientas utilizadas en este periodo de la investigación para recolectar información sobre la vida del aula. En este caso una persona que trabajaba dentro de la misma institución pero que no pertenecía ni tenía contacto habitual con el salón de clase observó en dos momentos diferentes el trabajo del grupo, su labor consistió en registrar en un papel todo lo que ahí ocurría, la consigna era escribir datos descriptivos evitando hacer cualquier tipo de interpretación o apreciación personal sobre la dinámica del grupo, gracias a estas visitas externas se pudieron obtener dos registros que posteriormente fueron utilizados para la construcción de la caracterización de la práctica docente.

En seguida muestro un fragmento de los registros obtenidos a través de esta herramienta:

Antes de iniciar con la clase la maestra busca en el salón de junto material, mientras dos niñas entran al salón, un niño se asoma al salón y como no ve a la maestra se queda en la puerta, yo lo invito a entrar diciéndole: pásale ahora viene tu maestra. El niño entra y se

va a sentar a una silla por donde está el pizarrón, en eso entra la maestra y dice “me falta uno, Juan ¿dónde está Juan? Mientras se asoma por la puerta para ver hacia la entrada... (Observación Externa 1, 2003).

Una última herramienta en la recolección de datos fue el uso de diarios personales que se utilizaron para hacer referencia a hechos de la vida privada del aula y que de manera indirecta se relacionaban con ella y que afectaban el funcionamiento del salón de clase. Estas notas de gran utilidad permitieron entender y articular mucho tiempo después de los hechos, los datos obtenidos a través de las diferentes herramientas de recolección. Gracias a ellas, conjuntos de notas que en momentos determinados pueden parecen carentes de sentido retoman significado, estas anotaciones personales pueden ayudar a recordar situaciones que influyeron y afectaron el proceso de investigación (Hubbard, R.S. y Miller, P., 2000).

En este trabajo los diarios personales hacen referencia a cuestiones particulares tales como: problemas en el manejo del salón de clase, relaciones entre los alumnos, mejoras pedagógicas, estado emocional de los niños, etc.

La forma de construir estos diarios fue muy sencilla y consistió en escribir a manera de narración después de cada sesión de trabajo todas aquellas cuestiones que me parecían interesantes y relevantes. En este caso a diferencia de las notas de campo y las transcripciones de video las narraciones incluyen interpretaciones y percepciones personales sobre el trabajo de los niños, del mío y del propio proceso de investigación.

El siguiente texto constituye un ejemplo del tipo de notas recuperadas en mi diario del maestro:

Inicio esta sesión con la asistencia de 6 niños (cuatro hombres y 2 mujeres) a los cuales yo no conocía por lo que me encontraba un poco nerviosa. También era mi primer día de trabajo en Centro Polanco por lo que no estaba familiarizada con el lugar en cuanto al lugar donde se guardan los materiales, las evaluaciones, etc.

Por un momento me sentí un poco confundida con respecto a los procesos de inscripción, la gente que trabaja en el Centro estaba muy ocupada organizando el inicio de clases del pre-escolar por lo que había un poco de agitación, por otro lado me sentí muy acogida por todos.

Ya en el trabajo del salón de clase me sentí muy cómoda y confiada aunque al principio no hubo mucha participación de los niños, poco a poco ésta se fue dando y esto me hizo sentir cómoda. Pareció que el material que trabajamos fue de su agrado porque participaron muy bien (Diario Personal, 2003).

1.2 SEGUNDA ETAPA: ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Este segundo momento de la investigación se enfocó al análisis de los datos obtenidos a través de las notas de campo, transcripciones de video, diarios personales y observaciones externas. Estos datos fueron sometidos a un proceso reflexivo que permitió conocer las particularidades de mi trabajo como docente y de mi quehacer en el aula.

En este punto de la investigación, los procedimientos concretos para el análisis de los datos estuvieron guiados por el método de Secuencias de Desarrollo de la Investigación de Spradley en el que se evidencia claramente el modo en que la recogida de datos y el análisis de los mismos están entrelazados en el proceso de investigación.

El quehacer con respecto al análisis implicó una secuencia de tareas que inició con un problema general en mente que en este caso correspondía a conocer lo que ocurría dentro de mi salón de clase. Una revisión detallada y minuciosa de cada uno de los registros permitió identificar lo que alumnos y docente hacían dentro del aula y la experiencia que ahí ocurría. Para esto fue necesario examinar cuidadosamente cada uno de los textos e identificar y ubicar las categorías de significados que iban surgiendo, anotando al margen de cada registro los conceptos e ideas que se asociaban con el asunto principal de cada tema, por ejemplo nombres de objetos, lugares, personas, actividades, etc. para a continuación preguntarse por las diferentes clases incluidas bajo cada categoría.

Esta operación descrita por Spradley como análisis de dominio (Rodríguez, Gil flores, García, 1999) consiste en identificar las categorías de significados culturales que incluye otras subcategorías donde todos los elementos incluidos en una de éstas tendrán algún rasgo de significado en común.

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

- Terminó inclusivo o nombre que se le asigna una categoría de significados culturales.
- Cada término inclusivo conlleva al menos dos términos incluidos.
- Una relación semántica simple que une a un término inclusivo con todos los términos incluidos.

A continuación muestro un ejemplo del análisis de dominio que para este momento de la investigación se llevo a cabo:

DOMINIO	CATEGORIA DESCRIPTIVA
ESTILO DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal • Por repetición • Imitación • Apoyos visuales escritos • Movimientos corporales
RELACION ALUMNO-ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> • Amistosas • Juego • Complicidad • Físicas • Verbales • Burla
ACTIVIDADES DE LA MAESTRA	<ul style="list-style-type: none"> • Físicas • Administrativas • Sociales • Disciplinarias • Pedagógicas

Una vez obtenidos los dominios y categorías descriptivas se hizo un análisis taxonómico de las mismas en el cual fue posible mostrar la relación de todos los términos incluidos en el primer momento de la investigación. Mediante un fuerte proceso reflexivo se consiguió subordinar los diferentes elementos de la observación en diferentes niveles obteniendo una clasificación bastante amplia de categorías descriptivas de los que ocurría en el salón de clase.

Para ilustrar el procedimiento anteriormente descrito muestro un ejemplo de una taxonomía sobre actividades de la maestra realizado en este punto de la investigación.

<p>ACTIVIDADES DE LA MAESTRA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disciplinarias 2. Pedagógicas <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Previas a la clase <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1 Planeación 2.2 Durante la clase
--

2.2.1	Grupales
2.2.2	Individuales

La recuperación de la práctica docente implicó una labor altamente reflexiva que de manera profunda permitió adentrarme en mi propio proceso de enseñanza-aprendizaje y descubrir un conjunto de significados y creencias desde donde mi quehacer educativo se construye y desarrolla.

Este recorrido en ningún momento resultó ser un camino fácil y mucho menos rápido. Para poder llegar a comprender la realidad que estaba observando (mi propia realidad) fue necesario ir y venir; esto quiere decir que para lograr interpretar y entender lo que ocurría en la práctica docente fue necesario un proceso de auto-observación y auto-reflexión cíclico que implicó:

Entrar en contacto con la realidad → Salir de ella → Reflexionar sobre ella

El acercamiento a la realidad con mirada analítica y reflexiva representó la oportunidad de conocer, comprender y ubicar en un primer momento los componentes y elementos que daban estructura y forma a mi estilo de interactuar dentro del salón de clase. Esta acción de búsqueda y conocimiento permitió construir la caracterización de una docencia con singularidades, rasgos, atributos, que además de mostrar un mapa con una arquitectura determinada daba la posibilidad de encontrar un camino de mejora al identificar áreas de la práctica que requerían cambios importantes.

El siguiente apartado incluye la caracterización de la práctica lo que representa lo que era mi docencia en este momento de la investigación.

CAPITULO II

CARACTERIZACION DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

A través del material empírico recolectado y de su respectivo análisis me fue posible identificar el grupo de prácticas docentes que operan consistentemente en los diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje y que van dibujando mi estilo de ser maestra. El análisis y reflexión que sobre el material empírico llevé a cabo me permitieron agrupar estas características en tres grandes categorías.

La primera de ellas está relacionada a un conjunto de acciones y actividades que ocurren fuera del salón de clase y previas al trabajo con el grupo se encaminan a la construcción de las sesiones de trabajo: actividades de planeación y estructuración de los contenidos que los niños necesitan aprender, a este conjunto de operaciones las nombro “actividades pedagógicas previas al trabajo de grupo”.

Un segundo grupo de acciones que aparece con frecuencia en mis registros se refiere a todas aquellas actividades que ocurren dentro del aula; es decir actividades intra-aula que se llevan a cabo y que van desde acciones ejecutivas simples como repartir materiales y hacer equipos de trabajo hasta otras más complejas como las interacciones entre los diferentes miembros maestro-alumnos. Este conjunto de acciones las titulo “interacciones maestro-alumno dentro del aula”.

Por último, un tercer grupo de acciones son aquellas referidas a las relaciones interpersonales maestro-alumno que ocurren en el transcurso del proceso educativo y que son independientes de los contenidos que se enseñan; las cuales tienen que ver con mi manera de relacionarme afectivamente con mis alumnos. A este conjunto de operaciones las denominé “relaciones interpersonales en el proceso educativo”.

2.1. ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS PREVIAS AL TRABAJO DE GRUPO:

Como muchas otras prácticas docentes, la mía inició por el gusto de trabajar y de desarrollarme profesionalmente en lo que había estudiado durante cuatro años en la carrera de psicología. Las prácticas profesionales, el servicio social y algunas oportunidades

laborales que se vivieron al egresar de la universidad, fueron guiando mi actividad profesional hacia la línea de la docencia, específicamente en el trabajo con niños que presentan problemas de aprendizaje.

La práctica docente en la que actualmente participo se distingue por dos situaciones: La primera de ellas es que está enfocada a grupos de niños que pertenecen a colonias populares y la segunda, es que viene a sustituir el trabajo terapéutico individual al cual son candidatos estos niños por las dificultades que presentan en la adquisición de la lectura y la escritura y los conceptos matemáticos.

El colaborar con estos niños ha sido verdaderamente gratificante y me ha permitido además de desarrollarme profesionalmente, tener contacto con una realidad del país que hasta antes, era lejana para mí: La realidad de un México social, económicamente marginado que limita y en ocasiones hasta impide el acceso a buenos servicios de vivienda, salud y educación a un gran número de familias mexicanas.

Las familias socio-económicamente en desventaja se ven privadas de las oportunidades que sus miembros necesitan para desarrollarse plena e integralmente en las diferentes áreas de su vida; la marginación se ve reflejada en deficiencias o carencias afectivas, intelectuales, motrices y orgánicas que ponen a estos grupos sociales en desventaja con respecto a otros privilegiados, donde las instituciones han favorecido y estimulado su pleno desarrollo.

Este fragmento de la población, aunque con acceso a Instituciones Públicas de salud, educación y vivienda, reciben de cada una de ellas un trato y un servicio que deja mucho que desear. Sin posibilidades económicas para poder acceder a instituciones privadas de mayor calidad, este sector no tiene otra opción que acudir al servicio que puedan ofrecer estas instituciones. De todos es bien sabido que en la mayoría de los casos, estos establecimientos lejos de fomentar y estimular su desarrollo lo impiden o frenan, tal es el caso de las escuelas y los salones de clase de educación inicial y pre-escolar a los que asisten los niños que acuden a Centro Polanco.

Con el fin de preparar a los alumnos para que enfrenten con éxito las distintas tareas que demanda el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, las escuelas públicas como instituciones han desarrollado prácticas educativas, que a la luz de sus resultados dejan mucho que desear, ya que no han logrado que estos alumnos aprendan.

En muchos casos las actividades que suceden dentro de estas aulas son repetitivas y sin sentido, los maestros esperan que los alumnos aprendan a través de la recitación, la memoria, las preguntas - respuestas y los exámenes, sin darse cuenta que estas prácticas educativas están lejos de estimular el aprendizaje y el pensamiento de sus alumnos. Las escuelas condenan a estos niños a una deficiente educación inicial que los lesiona seriamente a ellos y a sus familias tanto en sus posibilidades presentes como futuras.

El tipo de educación que el gobierno a través de sus instituciones ofrece a estos grupos sociales, provoca que un gran número de niños junto con sus familias experimenten el fracaso escolar y junto con él, sentimientos de vergüenza y temor, en donde la autoestima se ve seriamente lesionada provocando en los sujetos un fuerte sentimiento de incompetencia que los predispone de manera negativa a nuevas experiencias de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la labor que realiza y promueve Centro Polanco desde su área de atención continua adquiere gran importancia y relevancia ya que probablemente sea la única ayuda a la que estos niños tengan acceso para poder superar o solucionar sus problemas de aprendizaje.

El trabajo que ocurre dentro del Centro es en realidad fascinante, al igual que la gente con la cual trabajamos, ya que detrás de cada grupo que se forma hay un conjunto de seres humanos (niños y mamás) buscando ser escuchados, atendidos, recibidos.

Entrar en contacto con este sector de la población me ha permitido palpar de cerca los efectos negativos de la marginación socioeconómica y me ha sensibilizado hacia las necesidades y demandas de los que menos tienen; ayudarlos ha significado para mi quehacer educativo un trabajo de “responsabilidad” donde el otro aparece como prioridad y me llama al trabajo, la reflexión y la acción. “El rostro hace de la educación responsabilidad, responsividad. El otro en su rostro, se me aparece “de frente”, “cara a cara”. El rostro es presencia no de una imagen, sino de una palabra” (Emanuel Levinas, 2000).

Cada vez que inicio un grupo de trabajo y me encuentro frente a ocho, diez o doce niños listos y dispuestos a trabajar, surge en mí una gran pregunta ¿cómo lograr que estos niños aprendan en cuestión de ocho meses (a veces menos) lo que el sistema educativo

estatal no ha podido lograr desarrollar en ellos, durante dos o en ocasiones hasta tres años de trabajo?.

A través del tiempo he tratado de responder a esta interrogante diseñando una práctica docente que en un lapso de tiempo más bien corto, dé buenos resultados y provea a mis alumnos de las herramientas necesarias para continuar con sus estudios dentro de sus salones de clases habituales.

Bajo la consigna de regularizarlos, el factor tiempo se ha convertido en un elemento real constante y presente dentro de mi quehacer docente ya que es necesario que estos niños “alcancen” la comprensión y el dominio de los contenidos que sus compañeros ya han logrado adquirir en años anteriores.

Mi preocupación porque los estudiantes que asisten al Centro “aprendan pronto” ha permeado los diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje y ha dejado su huella en mi forma de trabajar y en mi estilo de llevar a cabo la docencia. El tiempo se ha convertido en un compañero de viaje que estructura y guía las actividades que ocurren antes y durante el proceso educativo.

La primacía por eficientar la práctica y aprovechar al máximo todas y cada una de las horas de trabajo que tengo con mis alumnos, me ha llevado al diseño de una práctica docente que entre algunas de sus características tiene la de ser *fuertemente planeada y estructurada que en ocasiones muestra poca flexibilidad en el desarrollo de la enseñanza*.

Con esta característica quiero hacer referencia a un conjunto de acciones y operaciones que suceden fuera y durante el trabajo de aula y que me permiten la organización y el trabajo con el grupo.

La planeación y estructuración de mi clase es una actividad que realizo cotidianamente. A cada una de las sesiones de trabajo le antecede un fuerte trabajo de organización que con frecuencia también incluye el diseño y elaboración de los materiales didácticos que se utilizarán como ayuda al aprendizaje de los niños que acuden a Centro Polanco.

Planear es una actividad que disfruto, que contribuye a mantener orden y organización en el quehacer educativo y además me hace sentir segura y confiada en el momento de estar trabajando con los niños, de alguna manera atribuyo el éxito de una clase a la oportuna planeación.

Desde la reflexión de esta acción docente, puedo reconocer que esta actividad es una repuesta personal a dos elementos: el primero de ellos tiene que ver con mi formación como psicóloga, particularmente del entrenamiento recibido de la materia de análisis experimental de la conducta y el segundo es un supuesto personal desde el cual se reconoce que una clase estructurada y organizada, es una clase eficiente en donde aprovechando el tiempo al máximo los niños podrán aprender mas en menos tiempo.

Al reflexionar sobre la influencia que ha tenido en mi manera de trabajar el entrenamiento recibido durante los cuatro años de la carrera de Psicología, específicamente en las materias de análisis conductual aplicado destaco los siguientes:

Las intervenciones que se llevan a cabo para trabajar con niños que presenten problemas de aprendizaje o conducta sigue los lineamientos de la teoría conductual, la cual sostiene que para cualquier tipo de aprendizaje o modificación de conducta es necesario intervenir desde la planeación rigurosa, donde el control sobre los materiales, los tiempos de trabajo, los reforzadores y las descripciones exactas de los comportamientos garantizan el éxito de la intervención.

Esta postura teórica supone que lo que ocurre dentro de un determinado ambiente puede ser predecible y controlado siempre y cuando se tenga un manejo adecuado de los estímulos que provocan, mantienen y fortalecen los comportamientos de las personas.

Planear las acciones que ocurren dentro del salón de clases desde esta perspectiva, es pensar que bajo un control riguroso de los diferentes momentos del grupo, los alumnos podrán aprender mas y mejor, la planeación en este caso servirá para ir guiando y dirigiendo el proceso del grupo hacia lo previsto por el maestro.

El maestro se convierte entonces en el proveedor único de todo lo que ocurre dentro del salón de clase, es el experto que sabe lo que sus alumnos necesitan por lo que el aprendizaje del grupo dependerá de él, de su dirección y guía externa.

El segundo elemento de influencia en mi manera de planear y estructurar mi práctica docente, es un supuesto personal: una clase planeada es una clase bien aprovechada. Al reflexionar sobre este supuesto, descubro que detrás de él se encuentra la creencia de que un niño aprenderá más si se le pone en contacto con una gran cantidad de contenidos. La enseñanza exitosa será aquella que en un lapso de tiempo mas bien corto proporcione a los estudiantes gran variedad de contenidos los cuales garantizaran su

aprendizaje; el proceso de enseñanza-aprendizaje queda reducido entonces, a la relación entre dos elementos: tiempo y actividades.

Desde esta convicción, la planeación sirve como una guía, bajo la cual las tareas se acomodan y estructuran con base a unidades de tiempo establecidas arbitrariamente. El objetivo de este tipo de planeación es acomodar dentro de un periodo de clase, muchas y variadas actividades que permitan acceder a los alumnos una gran cantidad de contenidos.

La planeación sirve entonces como una “lista de chequeo” en donde el maestro va palomeando cada una de las actividades que los niños realizan dentro del salón de clase. Desde esta acción el éxito de la enseñanza estará en la puntual y justa realización de todas y cada una de las actividades que de antemano se prepararon y seleccionaron para ellos, una buena clase es aquella que se sigue al pie de la letra y cumple con todo lo escrito en el papel.

A partir de la recolección de datos a través de los diversos instrumentos y de su respectivo análisis descubro que la primacía del tiempo dentro de mi práctica docente ha hecho que lo importante sea *un aprendizaje rápido y expedito*, la viñeta que muestro a continuación, da evidencia de esto y del significado que desde esta necesidad adquiere la planeación.

Con el trabajo de los niños me sentí muy bien, cómoda, en algún momento creí tener poco material para cubrir las hora y media de trabajo que tengo con ellos y esto me puso nerviosa ¿si termino antes qué actividad les voy a poner? (me doy cuenta que me cuesta trabajo improvisar y que me siento mas segura cuando tengo las cosas planeadas) (Diario Personal, No.2, 2003).

Planear entonces se vuelve una actividad que como dice Elizondo (2001), se realiza pensando en cubrir horarios y aplicar todos los contenidos curriculares, la preocupación fundamental está en la cantidad de contenidos tratados por unidad de tiempo, a fin de sumar lo enseñado por semana o por mes transcurrido; en esta regularidad desaparece la intencionalidad de la función docente, del porqué y para qué y los medios para cumplir los propósitos educativos se transforman en fines.

En realidad planear es una actividad deseable y recomendable dentro toda acción educativa puedo decir incluso, que es una fortaleza de mi práctica docente ya que gracias a ella puedo ordenar mis clases, dar seguimientos del proceso de aprendizaje de los niños y organizar en términos operativos los contenidos que debo presentar a mis alumnos. El

problema está, en que esta planeación ha hecho que la individualidad del proceso educativo se pierda, los niños dejan de ser ellos mismos y se convierten en sujetos que tienen que trabajar, pensar, y actuar en los tiempos que yo como maestra les voy poniendo; mi urgencia condena a estos niños a seguir un cartabón que hay que seguir al pie de la letra.

Esta tendencia por cumplir lo que se prevé me quita flexibilidad para dar respuesta a las necesidades del momento y hace de mi práctica una práctica rígida, alineada, en donde pareciera que lo más importante es seguir lo que está escrito en el papel. La planeación se encamina como dice Elizondo (2001) a satisfacer indicaciones directivas o a atender prioridades personales, dando poca importancia a los saberes de los alumnos, a sus expectativas y necesidades.

Querer tener bajo control todas las situaciones que ocurren dentro del salón de clase y aprovechar al máximo el tiempo de trabajo que tengo con mis alumnos, no solamente alude a la planeación rigurosa de mis clases, esta condición ha marcado también mi estilo y manera de interactuar con el grupo dando paso a un conjunto de acciones que suceden durante el trabajo dentro del salón de clase y marcan las interacciones maestro-alumno que ahí ocurren.

2.2. INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO DENTRO DEL AULA

En esta categoría me referiré al conjunto de acciones que como maestra llevo a cabo con mis alumnos dentro del salón de clase y que abarcan desde actividades de tipo operativo como podría ser el manejo de los materiales, la formación de grupos de trabajo o las instrucciones para llevar a cabo las diferentes tareas dentro del aula, hasta actividades pedagógicas encaminadas a la construcción del conocimiento como podrían ser actividades de mediación, reflexión y evaluación de los aprendizajes que se van dando dentro del aula.

La primera característica que distingo en esta categoría es que *la práctica que actualmente ocurre es dirigida por la maestra y se construye desde la urgencia para que los niños aprendan.*

Con el objetivo de dar a conocer a que me estoy refiriendo con esta afirmación, iniciaré presentando una viñeta obtenida de los registros de observación, la cual considero

un buen ejemplo del conjunto de operaciones que hacen que mi práctica sea dirigida desde mi urgencia porque los niños aprendan.

El segmento de texto que presento a continuación corresponde a una sesión de trabajo grupal en donde el objetivo era que los niños relacionaran imágenes de objetos a sus representaciones gráficas, para lo cual cada uno tendría que leer una tarjeta en donde venía escrito el nombre del objeto y después colocarlo debajo de la imagen correspondiente; la siguiente viñeta muestra la manera en que esta actividad se fue desarrollando dentro del salón de clase.

***M** entra al salón con un sobre en las manos y se sienta a un lado de Juan P. y Chapis, saca del sobre unos cartoncitos se los muestra a los niños y les dice: “¿qué dibujo es este que está aquí?”. Los niños la observan.*

***M** responde a los niños diciendo: “esto que está aquí es una mula” al decirlo pronuncia fuertemente el sonido de las sílabas.*

***M** dice que va a poner el dibujo al centro para que todos lo vean, **M** coloca el dibujo.*

***M** reparte una tarjeta escrita a cada niño y al terminar de repartirlas les dice: “cada quien va ir leyendo la tarjeta que tiene, a ver Juan empieza tu”.*

*Juan toma su tarjeta y empieza a leer “mmolaaa”. **M** lo observa y una vez que termina le pide a Lulú que lea la suya.*

*Lulú toma su tarjeta y empieza a leer “mmallo”. **M** la observa y al terminar le pide a Lulú que ponga su tarjeta al centro para leerla todos juntos.*

***M** toma la tarjeta de Lulú, la pone al centro y señalando la primera sílaba dice a los niños: “vamos a leer todos aquí”, los niños y la maestra leen “li...ma”, al terminar de leer **M** repite: “lima”, después da la tarjeta a Lulú y toma la tarjeta de Juan diciendo: “vamos a leer la que tiene Juan, qué dice?”, pone la tarjeta al centro y señala la palabra, los niños responden “lo..ma” **M** dice a los niños: “muy bien”*

***M** pregunta a los niños si esa tarjeta va con el dibujo que había puesto al centro de la mesa, los niños responden que “no”.*

***M** regresa la tarjeta a Juan y toma la de Juan P. que pone al centro diciendo: “vamos a leer la de Juan P.” Juan p. empieza a leer: “le...” **M** dice: “mo...” Juan repite: “le..” **M** lee la palabra completa: “mole” y pregunta a los niños si esa palabra va con la imagen del centro de la mesa, los niños responden que “no”.*

***M** regresa su tarjeta a Juan P. y toma la tarjeta de Chapis, para iniciar nuevamente el mismo procedimiento de trabajo que realizo con los otros niños, la actividad termina cuando todos y cada uno de los estudiantes han presentado sus tarjetas, siempre de la misma manera.”*

(Transcripción de vide No. 2, 2003).

La dirección es una parte fundamental e importante dentro del quehacer educativo, gracias a ella los alumnos pueden acceder a los contenidos y materiales de la clase y participar de las diferentes actividades del aula. Entrar en contacto con el objeto de estudio inevitablemente implica la guía y la instrucción por parte del docente.

Esta acción docente es necesaria para el aprendizaje ya que bajo la guía de alguien más experto los alumnos serán capaces de acceder a contenidos cada vez más elaborados y complejos, es a través de esta actividad que los maestros seleccionan y ordenan los contenidos que deben aprender sus alumnos, orientando los procesos de aprendizaje y las dinámicas de trabajo que suceden dentro del salón de clase.

La dirección dentro del grupo es una actividad positiva y recomendable, podría decir que hasta es indispensable para la construcción de conocimiento, sin embargo mi urgencia por querer que los niños aprendan en poco tiempo, ha promovido que esta acción directiva se convierta en un hacer y hacer de mi parte que ha orillado a los niños a la pasividad, ya que ante mi marcada actividad ellos participan solamente como espectadores del proceso educativo repitiendo todo lo que yo voy haciendo o siguiendo al pie de la letra las instrucciones que voy indicándoles.

Este activismo provoca que sea yo la encargada y única responsable de todo lo que sucede en el aula: organizando y manejando materiales, dando instrucciones, revisando, evaluando, etc. La secuencia y ritmo de la clase así como la participación de los niños se van dando desde mi muy personal punto de vista. Regresando a la viñeta podemos observar cómo desde que inicia la sesión de trabajo, soy yo la que toma el control en la actividad; repartiendo los materiales, decidiendo los turnos de participación y en algunas ocasiones hasta llego a manipular el material que se supone deberían manejar por ellos mismo.

Cuando la dirección que ocurre dentro del salón sirve para indicar tiempos de inicio y fin de actividades y para decidir quién, cómo y cuándo participar; el trabajo de los niños es entonces, observar y seguir mis indicaciones en los diferentes momentos de la clase, generando un patrón de enseñanza que está controlado desde el exterior por el maestro como experto.

Enseñarlos desde mi urgencia ha provocado *que las conductas y los procesos de aprendizaje dentro del grupo no estén bajo el control de los propios niños*, éstos esperan que la guía y dirección que necesitan para manejarse conductual y cognitivamente dentro del grupo llegue desde fuera, los niños ajenos a sus propios comportamientos y aprendizajes dejan que sea otro el que se responsabilice por ellos, lo que provoca una fuerte

dependencia hacia la presencia del maestro como el experto que va dirigiendo y diciendo qué se hace y qué no se hace, qué está bien y qué está mal.

Bajo este esquema de trabajo los niños seguirán pensando que para tener éxito en la escuela requieren del acompañamiento del maestro o de alguna persona más experta que desde fuera les diga cómo hacer las cosas. Aprender significa entonces seguir adecuadamente una serie de instrucciones y esperar retroalimentación que les vaya informando sobre lo bien o mal hecho de sus trabajos.

Una clase construida desde la prisa no da tiempo para que los niños se apropien del conocimiento, porque el ritmo de trabajo no es el suyo, *no hay tiempo para la comprensión, la construcción, la reflexión, es decir no hay tiempo suficiente para que los niños aprendan a pensar, reflexionar y evaluar sus aprendizajes y conductas.*

Cuando el objetivo de la dirección es lograr que los niños alcancen a terminar con todas las actividades previstas, el ritmo de trabajo empieza a acelerarse, se hace necesario apresurarlos y trabajar rápidamente sin tomar en cuenta el tiempo que cada uno de ellos necesita para recibir, procesar y almacenar la información, esto significa perder la individualidad del proceso educativo y no considerarlos como seres únicos con necesidades específicas y puntuales.

Los niños obligados a trabajar fuera de sus tiempos cognitivos quedan al margen de la construcción de sus propios aprendizajes, ya que el “hacer” es sólo repetir lo que yo como maestra les voy indicando, permanecen impasibles ante el trabajo que yo voy haciendo por ellos, condición que da lugar a la segunda característica de esta categoría en donde *la maestra construye el aprendizaje por sus alumnos.*

Guiar, acompañar y facilitar los procesos de aprendizaje que ocurren dentro de mi salón de clase ha sido un objetivo importante en mi quehacer educativo, yo espero que mi aula además de ser un espacio en donde los niños se sientan cómodos y seguros, sea un lugar que les brinde la posibilidad de entrar en contacto con una serie de actividades y materiales que les permitan acceder de la mejor manera posible a los contenidos que los planes y programas de estudio les exigen.

Las dinámicas se diseñan esperando que a través de ellas, los niños puedan ir construyendo sus propios aprendizajes y que por medio de la participación, la interacción, la adquisición y comprensión de los procesos de lectura y escritura se vayan dando en cada

uno de ellos, sin embargo esto no siempre ocurre así. Al reflexionar sobre mi práctica docente, descubro que mi necesidad por acceder con prontitud a los contenidos ha hecho que los roles dentro del aula se inviertan; la maestra construye y los alumnos siguen y repiten. La prisa bajo la cual trabajamos ha convertido a los niños en miembros pasivos, dependientes del trabajo de la maestra y expectantes de lo que ella va haciendo y diciendo.

Para mostrar lo anterior quiero presentar la viñeta de una actividad cuyo objetivo era construir y narrar una historia a partir de recortes de revistas, la idea era que los niños pudieran ir construyendo frases sencillas que tuvieran coherencia entre ellas y que al final de la actividad obtuviéramos como producto una historia narrada por todos a partir de las imágenes que ellos mismos recortaron. Escogí el lenguaje oral como la herramienta a través de la cual iríamos construyendo la actividad y por medio de preguntas ayudaría a los niños en la construcción de sus desempeños. Lo que ocurrió en aquella sesión de trabajo fue lo siguiente:

M dice a los niños que ahora van a formar entre todos una historia: “con las ilustraciones que tenemos aquí, vamos a hacer entre todos una historia, cada quien va ir tomando una ilustración y va a ir diciendo algo de esa ilustración, por ejemplo, yo tomo esta ilustración y digo: Esta historia trata de una señora que tenía muchas ganas de ir de vacaciones.”

M :“ahora busquen alguna otra imagen con la que podamos continuar la historia”. Los niños observan las ilustraciones, Juan toma una de un perro y dice: “el perro”.

M pregunta a los niños: “¿cómo continuarías esta historia?”...

M vuelve a hablar a los niños diciendo: era una señora que quería ir de vacaciones y....”

J: “y el perro”

M: “¿y el perro qué, qué podemos decir acerca del perro?”. Silencio

Juan P. toma una ilustración de un avión y dice: “se fue en un avión”

M con la ilustración de la señora en la mano dice “esta era una señora que se quería ir de vacaciones y entonces toma un avión” y toma la ilustración que tenía Juan P. en la mano. y pone las dos ilustraciones en orden sobre la mesa. “qué otra ilustración nos serviría para continuar con la historia?”. Los niños observan los recortes y guardan silencio.

M “¿a dónde iría de vacaciones esta señora?”

Jun P.: “a la ciudad”. Al decirlo se inclina sobre la mesa y toma el recorte de la ciudad. M le pide que ponga el recorte junto con los otros dos.

M señalando las ilustraciones dice “era una señora que quería ir de vacaciones y entonces toma un avión y llega a una ciudad. “¿qué hará en esa ciudad?”

Lulu: toma la ilustración de una mesa y dice “comida”.

M: “la señora come en la ciudad, qué mas hace ahí?.

Chapis coloca la ilustración de la mesa con comida al lado de la ciudad. Silencio

M: “¿podría comprar algo en la ciudad?”

Chapis toma la ilustración de una botella y dice: “una botella pa tomad”

M: “¿puede comprar una botella de vino?”

Juan dice: “un anillo” y toma la ilustración y la pone al lado de la botella.

M dice a los niños: “muy bien, esta señora que se fue de vacaciones en avión llegó a una ciudad y ahí comió y compró una botella y un anillo, qué mas pudo hacer esa señora en sus vacaciones?”

Chapis: “compó un coche”

M dice: “también pudo haber comprado un coche verdad, pon la ilustración al lado de las otras para continuar con la historia.”

Juan tomando una ilustración dice: “tomo fotos”.

M dice: “la señora tomo fotos durante sus vacaciones, verdad? qué mas podemos agregarle a esta historias con las ilustraciones que nos quedan?. Silencio.

M pregunta: “¿cuando terminaron sus vacaciones en qué se regreso la señora a su casa?.”

Niños: “en coche”.

M : “entonces tenemos esta historia que dice que era una vez una señora que quería ir de vacaciones y tomo un avión que la llevó a una gran ciudad, en la ciudad comió y tomo fotografías y se regreso a su casa en coche.

M pregunta: “¿las ilustraciones que nos quedan las podemos utilizar para continuar con la historia? los niños dicen que no.

M les pide que se las pasen. Los niños lo hacen.

M se levanta y trae una hoja grande de papel, les dice a los niños que van a pegar su historia en esa hoja, pide a Juan le pase el resistól, Juan se levanta de su lugar y va al lugar donde está el resistól, toma el resistól y una tapa de garrafón de agua y se lo pasa a M.

Juan vuelve a tomar otra tapa y otra M le dice que con una es suficiente, Juan continua sacando el material.

M le dice: “Juan te dije que con una” tocándolo del brazo y volteándolo a ver a los ojos.

Juan se sienta en su lugar.

M pone el papel y pide a los niños que vayan pegando la historia en orden. Diciendo: “ cada uno pega una imagen”, al terminar M retira la hoja y las revistas de la mesa y las coloca en su mesa-escritorio, de ahí mismo toma un material para trabajar otra actividad con los niños.

(Registro de Observación, No. 8 2003).

Guiar y acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y ayudarlos a moverse dentro de su zona de desarrollo próximo es una tarea que a simple vista podría parecer sencilla, sin embargo aprender a seguir los procesos de cada uno de ellos y utilizarlos para la comprensión de mayores desempeños no siempre resulta una actividad fácil, en mas de una ocasión, como lo muestra la viñeta anterior, la forma en que guío a mis alumnos no es la mas apropiada y las interacciones que llevo a cabo con ellos no favorecen la construcción del aprendizaje y de su pensamiento ya que las preguntas que formulo no elicitaban reflexión y análisis, son repetitivas y parecen encontrarse fuera de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los niños, de esta manera permanecen ajenos y distantes al trabajo que fuera de sus habilidades cognitivas ocurre dentro del salón de clase.

Acompañar significa dar la ayuda necesaria para que los estudiantes puedan reflexionar sobre lo que hacen y con esto vayan siendo capaces de aprender de sus aciertos

pero también de sus errores, el acompañamiento que facilita y promueve verdaderos aprendizajes debe permitir a los alumnos hacer y construir por ellos mismos, para que puedan moverse de un conocimiento que ya tienen a uno mayor. Las interacciones maestro-alumnos que facilitan y promueven el aprendizaje son aquellas que hacen que los niños avancen en su comprensión.

Si regresamos a la viñeta anterior observamos como, aunque la pregunta es utilizada con frecuencia dentro de la actividad como una herramienta para obtener información por parte de los alumnos y construir conocimiento entre todos los miembros del grupo, el uso que hago de ella no promueve el que los niños enfoquen su atención en el proceso de cómo elaborar una historia y sólo sirven para que los niños puedan nombrar los objetos que aparecen en cada uno de los recortes.

M señalando las ilustraciones dice “era una señora que quería ir de vacaciones y entonces toma un avión y llega a una ciudad. “¿Qué hará en esa ciudad?”

Lulú: toma la ilustración de una mesa y dice “comida”.

M: “la señora come en la ciudad, qué más hace ahí?”

Chapis coloca la ilustración de la mesa con comida al lado de la ciudad. Silencio

M: “¿podría comprar algo en la ciudad?”

Chapis toma la ilustración de una botella y dice: “una botella para tomar”

M: “¿puede comprar una botella de vino?” (Registro de Observación No.8, 2003).

En la viñeta anterior se muestra como al formular preguntas repetitivas y que no van más allá de la satisfacción inmediata de la tarea expongo a mis alumnos a interacciones pobres, que no representan un desafío cognoscitivo para ellos. Cuando las habilidades o los conocimientos que éstos poseen no se ven afectados por las actividades que ocurren en clase, entonces las tareas pierden su significado y su propósito. Haywood (1987) menciona que en las interacciones diarias entre adultos y niños, no todas pueden considerarse como Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM), el que una interacción sea útil o no para promover el desarrollo cognoscitivo de los niños dependerá de la calidad de la misma.

Para poder guiar es necesario poner atención a los niños, escucharlos y trabajar desde sus necesidades y sus tiempos, el aprendizaje no puede ser forzado ni acelerado porque si esto ocurre, *los niños sin tiempo suficiente para elaborar su pensamiento y para pensar*, se ven obligados a reproducir lo que el maestro va haciendo y diciendo o a permanecer inmóviles y callados ante los diferentes momentos de la clase.

Aunque actividades como ésta, están diseñadas para fomentar la participación y el diálogo entre maestra y alumnos y entre los mismos alumnos, la construcción de *discursos ordenados y coherentes dentro del grupo* no siempre se logra. Las actividades encaminadas a buscar la participación constante y fluida de los niños dentro del salón de clase terminan convertidas en sesiones de preguntas y respuestas en donde los niños no participan espontáneamente y en ocasiones ni siquiera son capaces de responder a las interrogantes que les voy formulando.

Bajo este modelo de participación en donde las interacciones se convierten en un ir y venir de preguntas formuladas por el maestro y respuestas dadas por los alumnos, la construcción de un diálogo entre los diferentes miembros del grupo no está presente. Las interacciones que ocurren dentro del aula sólo sirven para iniciar y terminar con una actividad previamente planeada la cual probablemente no haya contribuido a ampliar o expandir los conocimientos de los niños.

Interacciones de este tipo, refuerzan el uso del lenguaje solamente como una herramienta para dar instrucciones y llevar a buen término las actividades previamente planeadas. El lenguaje no se utiliza como un vehículo a través del cual se construya aprendizaje dentro del grupo. Formar en la comprensión puede resultar un arduo camino, ya que al no haber un verdadero intercambio de opiniones, no se presentan reflexiones sobre lo que cada uno está pensando, haciendo o diciendo, los niños ajenos a sus propios aprendizajes y los de sus compañeros solo esperan recibir y reproducir.

2.3 RELACIONES INTERPERSONALES EN EL PROCESO EDUCATIVO

En esta categoría describiré un conjunto de acciones directamente relacionadas a mi estilo y manera de relacionarme con mis alumnos y sus familias. Hablaré aquí de las relaciones interpersonales que ocurren dentro y fuera del salón de clase y que son independientes de los contenidos que se trabajan.

Como característica principal de este grupo de acciones se puede distinguir que *el proceso educativo se da en un marco de relaciones afectivas y de respeto entre los diferentes miembros del grupo.*

Para describir esta característica presento una viñeta en donde se puede observar claramente el tipo de relación que se da entre los diferentes miembros. Lo que leerán corresponde al inicio de una sesión de trabajo.

Los niños van entrando de uno en uno al salón, primero llega Luis (L) , al verlo entra la maestra (M) lo saluda diciéndole: ¿cómo estás, cómo te ha ido en la semana, y en la escuela? L contesta: “bien”, mientras esto ocurre L camina por el salón buscando un lugar donde sentarse, M le dice que puede sentarse donde el guste, L le contesta que en el mismo lugar del otro día Entra Juan (J) al salón, M lo recibe con un saludo y sonriendo le dice: “que bueno que vino, no vino la semana pasada” Al saludarlo se agacha y viendo de frente a J le toca la cabeza y pasa la mano por su rostro. J se sonríe y va a sentarse. Entra Javier (JA) M lo recibe con un saludo: “hola Javier, ¿cómo te ha ido?” al saludarlo se agacha para ver a JA de frente. Javier le sonríe y se sienta. Entra Juan Pablo (JP) y se sienta, M se acerca a él y se agacha diciéndole: “hoja JP ¿cómo te va?” JP le sonríe y le contesta: “bien”. Entra Cristhian (C) al salón y se sienta, M lo ve entrar le sonríe y lo saluda: “hola C ¿cómo estas?” C se sonríe diciéndole: “bien”. Entra Carlos (CA) y se sienta en su lugar, M se acerca a él y lo saluda: “hola Carlos ¿cómo estas? sonriéndole, CA se sonríe con ella y no le contesta. M voltea a ver a los niños y les dice: “hoy si venimos todos”, L le contesta: “no, faltan las gemelas”. M responde diciendo que las gemelas si vinieron que ellas las vio en la cochera. En lo que conversaban entraron las dos niñas y se sentaron en sus lugares, al verlas entrar M dice a los niños: “ya ven, si vinieron, aquí están” (Registro de observación No 4 2003).

Inevitablemente el proceso educativo es un proceso de relaciones, de interacciones. El hombre aprende a través y junto con otros hombres, la inter-subjetividad se construye en la convivencia con el otro que desde su exterioridad me hace, me forma, me individualiza. Los individuos aprenden a ser ellos mismos en un marco de relaciones, las instituciones sociales como la familia, las escuelas o los grupos religiosos van moldeando y proporcionando a cada uno de sus miembros la posibilidad de formarse a través del contacto físico y verbal que va ocurriendo entre ellos.

La calidad y el tipo de interacciones que ocurren dentro de estos grupos son importantes ya que de la forma en que éstas se vayan dando depende la inserción y adquisición de costumbres y conocimientos al interior del grupo.

Los salones de clase constituyen un grupo social y como tal el tipo y la calidad de las relaciones que ahí se gestan pueden facilitar o entorpecer los procesos de aprendizaje que en ellos ocurren.

Desde mi experiencia como docente estoy convencida que para “aprender” es necesario antes que nada establecer un clima de trabajo afectivamente seguro, en donde los

niños puedan sentirse cómodos y seguros. La educación para mí, es un acto de responsabilidad, de recibimiento y bienvenida donde el trabajo inicia con el otro y para el otro, por eso una de las prioridades dentro de mi práctica docente es, establecer un ambiente de cordialidad y respeto entre los diferentes miembros que conforman el grupo de trabajo y sus familias con el fin de preparar el escenario en dónde se llevarán a cabo todos y cada uno de los procesos de aprendizaje. Mi interés porque esto ocurra ha quedado plasmado en los diarios personales que he realizado durante este tiempo. A continuación presento un fragmento de uno de ellos en donde quedó registrado mi disposición por favorecer ambientes de trabajo reconfortantes para mis alumnos:

El día de hoy asistieron todos los niños a la clase, esto me gusta mucho ya que creo que es un parámetro con el cual puedo medir el interés de ellos y de sus papás por asistir al Centro.

El trabajo inició muy bien, percibo a los niños menos tensos que los primeros días, creo que empiezan a apropiarse del espacio físico, los veo desplazarse con mayor confianza para escoger el lugar donde sentarse, tomar el material que está al centro de la mesa, mover las sillas, etc. También noto una mejor relación entre ellos mismos ya se reconocen por sus nombres (excepto a las gemelas que nos cuesta trabajo reconocerlas) y parecen sentirse cómodos unos con otros, se platican y juegan entre ellos.

Estamos en un proceso de adaptación en donde descubrimos que podemos trabajar de otra manera, que el aprender puede ser algo agradable y divertido (Diario Personal, No.4, 2003).

Crear escenarios emocionalmente seguros para los alumnos que asisten a mis grupos, es una característica de mi práctica docente que responde a dos elementos; el primero de ellos es un estilo personal de “ser” que no solamente se hace presente en mi trabajo, de esta misma manera me relaciono con otras personas y en otros contextos, las experiencias de cercanía física es algo que aprendí de mi familia y que de manera natural expreso con mis alumnos, establecer este tipo de contacto es importante para mí ya que me permite acercarme a los niños e ir estableciendo relaciones de confianza y amistad.

El segundo elemento está relacionado directamente al estilo de familias con las cuales trabajo, pertenecientes a colonias populares que ante el fracaso escolar de sus hijos se sienten devaluadas y decepcionadas de ellas mismas, por lo que además de buscar ayuda a los problemas de aprendizaje de sus hijos, esperan encontrar en la relación con nosotros un

espacio para ser escuchadas, atendidas y recibidas. Desde esta perspectiva el mantener relaciones afectivas positivas con mis alumnos y sus familias no solamente es una inclinación natural de mi parte sino también una demanda del grupo para el cual trabajo.

En este contexto crear escenarios educativos donde se pueda restituir la confianza y el aprecio por uno mismo y por las propias capacidades es crear la base sobre la cual el aprendizaje vuelve a tener significado. Acercarnos al objeto de estudio desde una imagen positiva de nosotros mismos constituye un buen bagaje para acceder a la adquisición y comprensión de los nuevos contenidos.

Bajo un clima de trabajo emocionalmente seguro y agradable las aportaciones que los alumnos van haciendo son todas bienvenidas. Motivarlos para participar de los diferentes momentos de la clase, reconociendo sus logros y tratando de ignorar sus fallas son tan solo algunas de las cosas que empiezan a ocurrir dentro del aula.

La siguiente transcripción de video da muestra de esto y a través de ella podemos observar cómo una invitación constante a participar y el recibir todo tipo de respuestas como válidas, anima e involucra a los niños en las tareas escolares.

Los niños y M están sentados en la mesa.

M les dice: la semana pasada estuvimos trabajando con el cuadernillo monterrey ¿quién se acuerda de algunas de las palabras que vimos en esas hojas? Algunos niños voltean a otro lado, otros atienden a la Maestra y otros están recostados sobre la mesa.

J levanta la mano para contestar.

M se dirige a él diciendo: a ver Javier

J no responde

M : traten de recordar que palabras leyeron o escribieron ¿no se acuerdan?

Los niños voltean a ver a las paredes, uno esta recostado sobre la mesa.

J vuelve a levantar la mano pero no dice nada.

J.J. interviene diciendo: la de Ana lava

M: muy bien esa era la oración que trabajamos “Ana lava la ropa”. Al decirlo se levanta de su lugar para escribir en el pizarrón la oración. En ese momento algunos niños que no estaban poniendo atención voltean hacia donde esta M.

M dice: aquí la voy a anotar en el pizarrón,

Al momento de hacer este comentario los niños voltean al pizarrón (menos JP).

M escribe y deletrea al mismo tiempo. Los niños la siguen imitándola.

M: ¿y las palabras que venían en las hojas, las recuerdan?

M pregunta directamente a JP ¿te acuerdas de alguna de las palabras?

JP sin contestar verbalmente, solo mueve su cabeza diciendo NO, con la boca abierta y la lengua de fuera.

Otros niños voltean a ver fuera del salón.

M da un espacio para que los niños contesten

Silencio...

M se pone de cuclillas en una esquina de la mesa y dice a los niños traten de pensar que palabras vieron.

Silencio....

En este momento, los niños tienen su mirada en M. solo uno sigue viendo fuera del salón.

M: ¿no se acuerdan? Les voy a enseñar una hojita.

M toma una hoja del trabajo que los niños realizaron la clase anterior y se los muestra

JP. : Hay, rana

Otro niño dice poner el nombre

M: si, hay que ponerle el nombre, pero qué palabras es, cómo se llama ésta...

N: rana

M: repite en voz fuerte rana y escribe en el pizarrón la palabra

Los niños ven lo que M hace

M: que otra palabra trabajamos

N: rosa

M: rosa, muy bien, qué otra

E: Coca

M: ¿cuál?

E: Coca

M ¿coca?

E : si

M: a ver aquí voy a escribir la palabra coca y la escribe al lado de las que ya tenía escritas.

M: a ver chicos, E dice que la semana pasada trabajamos la palabra coca, ¿están de acuerdo?

JP: en voz alta y sonriendo dice No....

M: trabajamos, rana, rosa, ¿qué otra?

J: ah... la de un barco.....

R: mariposa

M: mariposa (la anota) “muy bien”

N: toro, toro, toro,

M: toro, muy bien

M: qué veíamos de ese barco Javier? ¿la palabra era barco o ...? M muestra la hoja de trabajo a J señalándole un remo.

Los niños siguen a M

J: dice fuertemente Remo

M: remo

N: repiten la palabra RE..MO..

(Transcripción de video No. 5, 2004).

Quando los alumnos empiezan a reconocerse como personas capaces, el aprendizaje emerge y el gusto por adquirir nuevos conocimientos va impulsando el trabajo dentro del salón de clase, al descubrir que lo que tiene que decir es valido y oportuno empiezan a encontrar sus ideas y las de sus compañeros merecedoras de ser expuestas y escuchadas por otros. La confianza poco a poco se empieza ha restaurar y los niños se encuentran a ellos mismos diferentes; seguros, confiados y respetados.

Para evidenciar lo anteriormente dicho cuento con un registro de mi diario personal en donde relato mis percepciones acerca de mis alumnos, sus actitudes en clase y su trabajo.

La actividad que hicimos el día de hoy me pareció bastante bien lograda, los niños estaban participando activamente, constantemente levantaban sus manos, se veían muy animados, se retroalimentaban unos a otros, pudieron evaluar los desempeños de sus compañeros y los propios, etc.

Estoy muy satisfecha del trabajo que logramos y sobretodo muy contenta de ver que si es posible llegar a trabajar de esta manera con este tipo de niños que tanto trabajo les cuesta organizar sus ideas y animarse a hablar y compartir con otros.

Me encanta verlos tan desinhibidos y tan seguros de ellos mismos, creo que esto también ha sido un logro durante este tiempo de trabajo con ellos.

Creo que el día de hoy todos disfrutamos la clase.

(Diario Personal, No. 6, 2004).

Bajo este modelo de relación, el salón de clase se convierte en un lugar en donde poco a poco se comparten además de conocimientos, formas de vida, de pensamientos y de sentimientos. Recibir a los niños y hacerlos sentir “en casa” facilita y promueve la adquisición y retención del aprendizaje, un buen ambiente de trabajo y una relación cercana y cariñosa da confianza y seguridad en lo que se hace y se aprende; al estar atentos al rostro del otro y dispuestos a recibirle, la educación aparecerá finalmente como “como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero” (Emmanuel Levinas, 2000).

CAPITULO III

PROBLEMATIZACION

El escenario educativo en el cual se desarrolla mi trabajo profesional, esta enfocado a la ayuda que se les brinda a los niños que presentan problemas de aprendizaje, específicamente en el área de lectura y escritura que asisten al programa de servicios continuos en educación especial que ofrece “Centro Polanco”.

Los grupos en los cuales yo participo tienen como foco de trabajo la evaluación y el desarrollo de programas que permiten a los niños la adquisición de las habilidades necesarias para apropiarse del sistema de escritura.

Ayudar a los niños que presentan dificultades para aprender las convencionalidades y usos de la lengua oral y escrita, es una tarea importante que realiza y promueve Centro Polanco; ayudarlos significa, darles la posibilidad de continuar dentro de las instituciones de educación formal de la Secretaria de Educación Jalisco, garantizando con esto su permanencia en la escuela y permitiéndoles el capital educacional mínimo y las destrezas requeridas para poder hacer frente y mantenerse fuera de la pobreza durante su vida activa.

La permanencia en la escuela, hace que el potencial de los niños y niñas se estimule desde edades tempranas incidiendo en sus futuras oportunidades de bienestar familiar, social y laboral.

Para los profesionales en educación, es bien sabido que el no atender a la problemática que estos niños presentan y no brindarles la ayuda que necesitan para superar sus dificultades de aprendizaje, trae consigo un futuro incierto para estos pequeños, ya que en la mayoría de los casos, terminarán desertando de la escuela y se insertarán dentro del mundo laboral sin tener siquiera las habilidades básicas que les permitan hacer frente a las exigencias de la sociedad en la cual se desarrollarán.

Ante esta problemática, el trabajo que ocurre dentro de Centro Polanco adquiere para mi un significado especial, descubrir que la permanencia en la escuela depende en gran medida de la ayuda y de los apoyos que pueda brindarles a estos pequeños, me hace sentir responsable de sus aprendizaje y me pone en una situación de reto y presión

precisamente porque reconozco la “urgencia” en dar una respuesta a las demandas puntuales de cada uno de ellos.

Esta “urgencia” por responder a las necesidades de estos niños, se ha traducido en mi persona en una auto-exigencia por hacer de mi práctica, una práctica lo suficientemente eficiente, como para que en un lapso de tiempo mas bien corto se de respuesta a los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos, previendo con esto la reprobación y la deserción escolar.

Esta “prisa” porque los niños avancen en sus conceptualizaciones de la lengua oral y escrita y lleguen a apropiarse del sistema de escritura, constituye una buena intención de mi parte, sin embargo no puedo dejar de reconocer que la prontitud con la que quiero resolver las dificultades de aprendizaje de mis alumnos, contribuye a un “acelere” de sus procesos de pensamiento, el cuál interfiere con los aprendizajes que pueden darse dentro de estos grupos de trabajo.

Desde la caracterización de mi práctica docente descubro que las actividades que ocurren dentro del aula, se dan en la medida y en los tiempos que yo como maestra estimo convenientes, sin respetar los tiempos que los niños necesitan para apropiarse del conocimiento y construir sus propios aprendizajes. Algunos teóricos como Isabel Sole y Cesar Coll coinciden que el aprendizaje que contribuye al desarrollo es aquel que no es equiparable con copia y con la reproducción. Los niños aprenden cuando son capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de estudio.

En mi urgencia porque los niños resuelvan sus dificultades y “aprendan” los he condenado a seguir un ritmo de trabajo que no es el suyo, haciéndolos participar en una serie de acciones que no los han conducido a una transformación de su pensamiento y que han restringido y limitado sus verdaderas posibilidades de desarrollo y por ende de aprendizaje.

Esta situación ha provocado que el papel de los alumnos se centre en la pasividad, los niños esperan a que les asigne las tareas y les de instrucciones precisas de lo que pueden y no pueden hacer, convirtiéndose en espectadores y repetidores de lo que yo voy haciendo y construyendo por ellos.

Si un alumno no conoce el propósito de una tarea y no puede relacionar dicho propósito con la comprensión de lo que la tarea implica o con sus propias necesidades, lo

que emerge entonces como guía para cumplir con los requisitos de la tarea son las indicaciones del profesor; este enfoque prevalece en los salones de clase cuyo método de enseñanza favorece la dependencia y en los que se combina el exceso de trabajo con la falta de tiempo (Coll, 2002).

Pretender que los alumnos “aprendan desde mi urgencia” es fomentar una práctica educativa que no les permite participar de sus propios procesos de aprendizaje y que los mantiene al margen del control que ellos mismos puedan tener sobre éstos. La prisa y la urgencia porque aprendan contribuye significativamente para que la práctica docente se vuelva sumamente directiva orillando a los niños a depender de la maestra para poder realizar con éxito sus trabajos.

Con esto no quiero decir que la dirección que ocurre dentro de estos grupos de trabajo sea un aspecto negativo de la práctica, ya que reconozco que desde esta dirección ofrezco acciones y estrategias que ayudan a ir construyendo aprendizaje dentro del grupo, la cuestión problema está en la prontitud, en mi prisa personal por querer que cada alumno logre las habilidades relacionadas al aprendizaje de la lectura y la escritura, situación que me lleva a dirigir la clase a un ritmo tal, que no da tiempo a los alumnos para pensar, elaborar y procesar los conceptos y conocimientos que ahí trabajamos.

Mi función como psicóloga educativa esta orientada a poner en contacto a los niños con los objetos de conocimiento, sin embargo esta acción puede resultar insuficiente sino se dan los tiempos y ciertas condiciones para que los alumnos puedan explorar, manipular y reflexionar acerca de lo que hacen.

A la luz de estas reflexiones descubro la necesidad de buscar nuevas maneras y formas de trabajo, que permitan a los niños verdaderas posibilidades de desarrollo que además de ponerlos en contacto con el objeto de estudio los conduzcan a una transformación real de su pensamiento.

CAPITULO IV

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El objetivo de este apartado es compartir con el lector el esquema de referencia teórica que ha dado guía y sustento a la etapa de intervención y a través del cual puede explicarse la acción docente y los resultados obtenidos. Al considerar que el proyecto de intervención consistió en transformar el salón de clase en una comunidad de aprendizaje donde se pretendía fomentar el trabajo colaborativo y la conversación entre iguales, el paradigma socio-cultural de desarrollo es el marco desde el cual se ha interpretado la realidad estudiada pues resulta esclarecedor y explicativo a los fenómenos educativos en las diferentes fases del proyecto de investigación-acción.

A continuación se exponen los conceptos de esta teoría que de manera directa se relacionan con los propósitos de la intervención.

4.1 EL DESARROLLO COGNOSCITIVO EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Las perspectivas que enfatizan el contexto social como un determinante del desarrollo cognitivo de las personas se basan en diversas teorías, entre ellas la más importante es la teoría sociocultural de desarrollo del psicólogo soviético Lev Vygostky.

Desde la perspectiva socio-histórica los procesos individuales, sociales e históricos se unen para explicar el desarrollo y funcionamiento del ser humano, acentuando el hecho de que la mente surge y se desarrolla a partir de la actividad interpersonal. De acuerdo a esta teoría, las interacciones diarias de la vida doméstica proporcionan a los miembros del grupo la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas de orden superior donde los miembros mas capaces van facilitando el aprendizaje de los menos entrenados (Rogoff, 1993).

Las interacciones cotidianas que ocurren dentro de cada uno de los grupos sociales no tienen la intención de desarrollar habilidades cognitivas específicas, sin embargo el llevar a cabo actividades con la guía de un experto resulta tan atractivo y placentero para los pequeños, que el intercambio de ideas y lenguaje que ocurre en estas interacciones es

suficiente para atraer a los niños a la cognición y lenguaje del cuidador mas competente, de esta manera los miembros mas jóvenes de la comunidad aprenden a comunicarse, pensar y resolver problemas a través de la interacciones de sus iguales y de los adultos que están a su cuidado.

Dentro de la socialización informal, ni la comunicación, ni la cognición son temas de instrucción directa, la asistencia que los miembros de una familia dan a los niños, ocurre como parte de la premisa de que es importante hacerlo, por esto cada cultura va desarrollando en sus participantes las diferentes destrezas que cada generación requiere, para integrarse y funcionar adecuadamente dentro de ellas (Rogoff, 1993, Tharp y Gallimore, 1988).

Desde los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren ya significado propio en un sistema de conducta social y siendo dirigidas hacia un propósito definido, se refractan a través del prisma del ambiente del niño. La senda del objeto al niño y del niño al objeto pasa a través de otra persona. Esta estructura humana compleja es el producto de un proceso de desarrollo enraizado profundamente en los lazos entre individuos e historia social. (Vygostky, 1978 en Tharp y Gallimore, 1988).

4.1.1 La naturaleza del pensamiento

Desde la teoría socio-histórica para explicar lo psicológico no sólo tenemos que mirar lo individual, el mundo social en el cual el individuo se ha desarrollado es esencial para explicar y comprender el desarrollo de procesos psicológicos superiores cuyo origen está en la internalización de prácticas sociales específicas (Baquero, 1997).

De acuerdo a este enfoque general en el desarrollo de los procesos cognitivos del niño Rogoff (1993) acentúa los siguientes aspectos:

- El papel activo del niño cuando utiliza la guía social.

- La importancia en las formas de organización rutinarias de las actividades del niño y de actividades culturales que no se consideran específicamente instruccionales.
- La variación cultural tanto de las metas del desarrollo como de los medios por los que los niños adquieren un conocimiento compartido con aquellos que les sirven de guías.

Esta autora plantea el concepto de “participación guiada” para sugerir que tanto la participación como la guía son esenciales en la concepción del niño como un aprendiz. Sostiene que este tipo de interacciones implican para el chico y sus cuidadores o compañeros dos procesos de colaboración:

1. La construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, y los nuevos que va a adquirir.
2. la organización y estructuración de la participación infantil en ciertas actividades sociales.

Gracias a los procesos de participación guiada los niños conocen cosas y resuelven problemas junto con otros, adquieren una comprensión y una destreza cada vez mayores para hacer frente a los problemas de su comunidad. El desarrollo de cualquier capacidad de ejecución representa una interacción constante entre el individuo y su medio, entre la regulación social y la auto-regulación.

El aprendizaje despierta una variedad de procesos internos de desarrollo que pueden operar sólo cuando el niño está interactuando con gente en su ambiente y en cooperación con sus coetáneos. Una vez que estos procesos son internalizados, forman parte del logro en el desarrollo independiente (Vigostky, 1995).

Los individuos reorganizan y reconstruyen las experiencias sociales transfiriendo lo que ocurre fuera de ellos, de un plano social a un plano de conciencia interna. La internalización no es la mera transferencia de lo que ocurre fuera del individuo a un plano de conciencia interna si no que se refiere al proceso en el cual se forma dicho plano.

Los procesos de internalización aparecen en la obra de Vigostky como una ley del desarrollo ontogenético (desarrollo del individuo) conocida como “ley de doble formación” o “ley genética general del desarrollo cultural” donde el autor sustenta lo siguiente:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos (Vigostky, 1995).

De esta manera los procesos de internalización consisten en una serie de transformaciones que inician con una operación externa que se reconstruye y comienza a suceder internamente, lo que hace que un proceso interpersonal quede transformado en otro intrapersonal gracias a una prolongada serie de sucesos evolutivos (Baquero, 1997).

En la teoría de Vigostky, es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades bajo la guía de compañeros más capaces les permite interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución de problemas a través del habla y de las acciones reguladas por otros. Cuando el niño se involucra en procesos de participación, su habla y acción independiente logra niveles de funcionamiento mayor que los que hubiera alcanzado por sí mismo (Rogoff, 1993).

El proceso mediante el cual el niño va conociendo e internalizando el medio que lo rodea se explica por la transición entre la ejecución ayudada y la ejecución sin ayuda del otro, este proceso evolutivo entre el control social y el auto-control es explicado por Tharp y Gallimore (1988) de la siguiente manera:

- Primera Etapa: “Donde la ejecución es ayudada por otros más capaces”. En edades tempranas, los niños dependen de adultos o de coetáneos más capaces para tener una regulación interna de las tareas que desempeñan. En este momento sin tener una conciencia de los objetivos y fines de la tarea, sus ejecuciones son el resultado de la “imitación”, sólo gradualmente van empezando a comprender el significado de las

acciones que realizan o la manera en que las partes de una actividad se relacionan entre sí.

- Segunda Etapa: “Donde la ejecución es ayudada por sí mismo”. En esta etapa el niño ya es capaz de llevar la tarea a cabo sin la ayuda de otro, sin que ello signifique que la ejecución este totalmente automatizada y desarrollada. En este momento de la relación pensamiento, lenguaje y acción juegan un papel determinante ya que una vez que el infante empieza a dirigir sus conductas y sus ejecuciones con el habla, lo que antes era controlado por otros inicia a ser controlado por el mismo (por el yo), una función primordial de habla autodirigida es la “auto-conducción”.
- Tercera etapa: “Donde la ejecución es desarrollada, automatizada y fosilizada”. Una vez que la ejecución ha sido automatizada e internalizada, el niño no necesita la ayuda ni de un adulto ni de el mismo para realizar la tarea. La ejecución es pareja e integrada porque se tiene el desarrollo requerido para lograrla.
- Cuarta etapa: “Donde la desautomatización de la ejecución lleva a la recursión a través de la Zona de Desarrollo Próximo”. El aprendizaje en la vida de cualquier individuo esta formado por estas secuencias reguladas en la zona de desarrollo próximo (de la ayuda por otros a la autoayuda).

Vygostky (1995) aportó el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) para explicar la evolución del desarrollo infantil el cual sólo es posible a través de la participación del niño en actividades distantes de su competencia con la ayuda de adultos o niños más hábiles: la ZDP queda definida como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución de problemas de manera individual y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de solución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygostky, 1995).

Para este autor, esta zona define aquellas funciones que no han madurado pero que están en proceso de maduración y la describe como una región dinámica sensible al aprendizaje de las destrezas propias de cada cultura. Cada grupo social dota a sus miembros con las experiencias necesarias para sobrevivir y resolver los problemas de la comunidad a la que pertenece. Esto quiere decir que existen diferentes zonas de desarrollo individuales y

culturales que cada individuo va adquiriendo por la interacción social con la cultura a la que pertenece.(Tharp y Gallimore, 1988).

4.1.2 Desarrollo y aprendizaje

La relación entre los procesos de desarrollo y de aprendizaje es un tema central del pensamiento de Vigostky quien trata de explicar la génesis de los procesos psicológicos a través del estudio del desarrollo de la especie humana (nivel filogenético), la historia de los grupos sociales (nivel sociogenético), el desarrollo del individuo (nivel ontogenético) y el desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos (nivel microgenético) (Rogoff, 1993 y Kohl en Castorina, et al. 1996).

Para Vigostky, desde el comienzo de la vida humana el aprendizaje está relacionado con el desarrollo. Las personas se desenvuelven (en parte) a partir de los procesos de maduración propios del organismo, sin embargo, es sólo a través del aprendizaje que se posibilita el despertar de procesos internos de crecimiento que no tendrían lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente cultural, en el curso de la actividad conjunta. Las prácticas y los artefactos desarrollados con el tiempo en cada civilización permiten transmitir los logros de las generaciones anteriores a las posteriores (Rogoff, 1993. Kohl en Castorina, et al. 1996; Vigostky, 1995).

Esta afirmación hecha por Vigostky implica cuatro características sobre el aprendizaje que merecen atención especial: *La noción de producto o artefacto* se refiere a la creación de aparatos materiales para el desarrollo de la cultura que en determinados momentos de la historia permitieron cambiar radicalmente las posibilidades de acción para las sociedades que las inventaron y adoptaron, en este punto la máxima contribución de Vigostky fue reconocer la producción de instrumentos semióticos basados en signos, donde el habla resulta ser el mas poderoso y versátil de ellos: el habla no sólo funciona como un instrumento que media en la acción social, sino que también proporciona uno de los elementos principales para mediar en las actividades mentales individuales de recordar, pensar y razonar.

La segunda característica es el *énfasis en la actividad* como “sede tanto de la invención como del empleo de todas la formas de artefacto”. En cualquier caso todo

aparato ya sea material o simbólico esta incrustado en la práctica y tiene sentido solamente dentro de la actividad en la que se emplea y domina, esto quiere decir que el instrumento no sólo conecta al ser humano con el mundo de los objetos sino con otros seres humanos. En este punto la aportación de Vigotsky radica en reconocer que los procesos psicológicos de orden superior se desarrollan en la interacción con los demás, es decir mediante procesos interpsicológicos que solo posteriormente serán realizados de manera independiente por el individuo.

La tercera característica a la que hacemos alusión se desprende de la anterior y se refiere a *la noción de apropiación*. Todas las funciones mentales superiores dependen de prácticas y artefactos semióticos que se encuentran por primera vez intermentalmente y que mediante la participación en actividades conjuntas y con la actuación de expertos, el aprendiz va dominando y apropiando hasta construirlas en actividades intramentales.

Por último, como la apropiación de los recursos culturales se produce mediante la participación del que aprende en actividades conjuntas orientadas a objetivos. Otra característica esencial del aprendizaje se refiere *al papel desempeñado por participantes más expertos* en la facilitación de ese proceso y cuyo rol es capacitar al que aprende para que se convierta en un participante plenamente competente, capaz de actuar con independencia (Wells, 2001).

Las llamadas funciones psicológicas superiores que incluyen la conciencia, la planificación, las acciones voluntarias y la intención obedecen a procesos de aprendizaje que desde la perspectiva de Vigostky y la importancia que da al contexto socio-cultural, son procesos que siempre dependerán de las relaciones entre individuos. Sin embargo para que haya un proceso de aprendizaje no es indispensable la presencia física de un educador, la presencia de un “otro social” puede manifestarse en objetos, sucesos, situaciones, en formas de organización de la realidad y en la propia lengua que es un elemento fundamental de este proceso (Rogoff, 1993. Kohl en Castorina, et al. 1996; Vigostky, 1995).

El concepto de enseñanza-aprendizaje de Vigostky incluye entonces la idea de un proceso que:

- Involucra tanto a quien enseña como a quien aprende.

- En algunos momentos se da de manera informal porque el sujeto esta inmerso en una cultura de la cuál aprende y en otras ocasiones es un proceso deliberado, explícito e intencionado por parte de un educador que lo dirige.
- Ocurre solamente dentro de la zona de desarrollo próximo. Esto quiere decir que cuando de manera explícita se provoca en los niños avances que no ocurrirían espontáneamente, consiste en una interferencia en la zona de desarrollo próximo.

Desde este marco de referencia tiene particular importancia la intervención de los otros miembros del grupo que actúan como mediadores entre la cultura y el individuo para promover procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados. La exposición directa a los objetos o estímulos no garantiza el aprendizaje, así como el sólo contacto con un ambiente formador no garantiza el desarrollo. La intervención deliberada de miembros mas maduros en el aprendizaje de los niños es esencial en los procesos de desarrollo infantil (Kohl, 1996 en Castorina, et al. 1996).

4.2 EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES

Actualmente hay pruebas suficientes que permiten afirmar que la interacción entre iguales es un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas. En los últimos años numerosas investigaciones muestran que las relaciones ocurridas entre los alumnos inciden de forma decisiva sobre aspectos sociales, cognitivos y afectivos de los mismos (Mercer, 2001).

El proceso de socialización, la adquisición de competencias y destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, el nivel de aspiración e incluso, el rendimientos escolar se ven favorecidos cuando los niños interactúan y relacionan entre sí (Cool y Colomina en Díaz Barriga 1998; Mercer, 2001; Rogoff, 1993).

Investigaciones actuales apoyan la idea de que la resolución conjunta de problemas es una de las causas que contribuye a explicar las ventajas de la interacción. El proceso de colaboración en el que la toma de decisiones se lleva a cabo conjuntamente con una exploración equilibrada por parte de los niños de los diferentes puntos de vista parece

conducir a un nivel de comprensión difícilmente alcanzable mediante intentos individuales o formas de interacción no cooperativa (Rogoff, 1993).

Desde el pensamiento de Vigotsky la participación infantil en actividades con otros compañeros más capaces permite al ser humano “interiorizar los instrumentos necesarios” para pensar y acercarse a la resolución de problemas de una forma más madura que si lo hiciera por si mismo. En el momento en que ocurre una interacción entre personas donde hay una acción comunicativa y se realizan intercambios que implican significado, valores e intenciones se genera desenvolvimiento cognitivo en los individuos (Mejía y Sandoval, 1998, Rogoff, 1993, Zermeño, 2005). De acuerdo a estos autores el concepto de intersubjetividad entre personas que comparten un propósito y un objetivo común, es en sí mismo un proceso que implica intercambio cognitivo, social y emocional.

En la teoría de Vigotsky la interacción es especialmente relevante para el desarrollo cognoscitivo de los seres humanos, ya que el desenvolvimiento de procesos intrapsicológicos ocurre por la interacción e intersubjetividad y aunque trabajar con un compañero cuyo nivel de desarrollo es relativamente superior puede ser lo mas eficaz, la interacción con alguien del mismo nivel o incluso menor también puede suponer un progreso y desempeñar una función igual a la de los adultos cuando se produce una interacción en la zona de desarrollo próximo (Rogoff, 1993).

Una característica esencial del aprendizaje es crear la zona de desarrollo próximo; es decir, el aprendizaje despierta una variedad de procesos internos de desarrollo que sólo pueden actuar cuando el niño interacciona con personas de su entorno y en colaboración con sus iguales (Vigostky 1978 en Wells 2001).

Para Álvarez (2003) en una interacción educativa es deseable que la asistencia ocurra no sólo del profesor hacia el alumno sino que docente y alumnos gestionen de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada. Debido a que el alumno no aprende en solitario sino que por el contrario, la actividad auto-estructurante del sujeto estará mediada por la influencia de los otros, el aprendizaje se constituye en una actividad de reconstrucción del saber de una cultura.

La posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas esta determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los maestros y compañeros de grupo gracias al cual es posible construir significado y aprendizaje a propósito de ciertos contenidos culturales (Díaz y Hernández, 1998).

Resulta importante que en los contextos escolares se promuevan las actividades en colaboración de manera frecuente para que se dé la oportunidad a que los actores en el aula, alumnos y maestro presentes en la situación, interactúen unos con otros proporcionando oportunidades para compartir el conocimiento y participar de forma significativa y constructiva en los aprendizajes del aula (Mejía, 2001).

A decir de esta autora la colaboración e interacción entre iguales ofrecen condiciones únicas para que ocurran los procesos inter-subjetivos relacionados con el aprendizaje y el desarrollo:

Cuando crece el interés por el funcionamiento de las redes sociales y los equipos de trabajo, la capacidad de compartir y construir las propias ideas junto con las de diferentes participantes resulta particularmente relevante para la transformación cultural y el desarrollo humano (Mejía, 2001).

Para Feurestein, (1980) las ayudas que surgen de estas interacciones sociales tienen la función de “mediar” el significado generalizado del mundo, organizando un conjunto de eventos objetos y sucesos que va mas allá de sí mismos y que ayudan a comprender, estructurar y dar sentido al conjunto total de las cosas.

En el ámbito educativo se puede decir que la mediación es la interacción intencionada por parte del maestro para ayudar a los alumnos a percibir y comprender su medio filtrando y organizando los estímulos, sin embargo las ayudas espontáneas que los niños se otorgan entre sí son también herramientas poderosas de mediación y algunas veces estas interacciones tienen una ventaja mayor sobre aquella que ocurren directamente entre alumno y maestro:

La presencia de otros niños puede ser una ventaja poderosa en el proceso mediacional, ya que los niños algunas veces entienden mejor o más fácilmente los ejemplos y las experiencias de otros niños que la de los adultos y de esta manera pueden facilitar el proceso de aprendizaje (Haywood, 1987).

La importancia de la colaboración entre compañeros como un recurso para propiciar el aprendizaje está en la percepción de igualdad que los niños experimentan al trabajar junto con sus pares, lo que les permite una comunicación más significativa, sintonizada y simétrica que la que ocurre entre un adulto y un niño. Cuando dos o más niños se involucran mutuamente en las ideas del otro, los procesos de intersubjetividad se ponen en marcha y la construcción social-cognitiva los capacita como participantes plenamente competentes y capaces de actuar con independencia (Mejía, 2000 y Wells, 2001).

4.3 DISCURSO Y ACTIVIDAD DENTRO DEL AULA: LA CONVERSACIÓN EN LOS SALONES DE CLASE

La creciente importancia atribuida al lenguaje de profesores y alumnos para dar cuenta de los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje ha seguido un proceso evolutivo que va de considerar a éste de forma casi exclusiva como uno de los contenidos básicos de la educación escolar a considerarlo también como parte fundamental para explicar y tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de los años ochenta cuando el interés por el aula como contexto de enseñanza-aprendizaje surge, el lenguaje de profesores y alumnos empieza a ser visto como el instrumento por excelencia con el que cuentan unos y otros para co-construir tanto este contexto como las actividades y tareas que en él se llevan a cabo y el significado y sentido que se atribuyen a los contenidos escolares (Coll, 2002).

Durante estos años un cierto número de investigadores han estudiado como el lenguaje condiciona las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, una síntesis de los resultados de éstas presentadas por Green (1983) en Coll (2002) muestra las coincidencias y puntos de encuentro de estos trabajos como un campo de estudio emergente: el de la

enseñanza como proceso lingüístico. El armazón teórico compartido se presenta resumido en los siguientes términos:

- La interacción cara a cara que tiene lugar en el aula es un proceso gobernado por reglas, los intercambios comunicativos y las conversaciones entre profesores y alumnos siguen unos patrones determinados, unas pautas recurrentes cuya identificación es crucial para comprender cómo unos y otros utilizan el lenguaje con el fin de enseñar y aprender.
- Las actividades que despliegan profesores y alumnos en el aula, así como las interacciones que establecen en el transcurso de las mismas, son en buena medida el resultado de un proceso de construcción o co-construcción entre los participantes.
- El significado de la actividad discursiva del aula depende del contexto específico donde se manifiesta. Muestras idénticas del mismo comportamiento del profesor, por ejemplo la pregunta ¿quién puede explicarme xxx? pueden tener significados completamente distintos según el momento en que se produzcan, según la entonación o el gesto que las acompañen.
- La comprensión y construcción de significados sobre los contenidos escolares implica la puesta en marcha de procesos cognitivos de naturaleza inferencial, los participantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje utilizan múltiples y diferentes canales verbales y no verbales para obtener la información que les permite participar en ellas de una forma adecuada.
- Las aulas son entornos comunicativos con características propias, las reglas que gobiernan la interacción y la comunicación entre profesores y alumnos y entre alumnos, las exigencias que las estructuras de participación imponen a unos y otros son sólo algunos de los rasgos que permiten diferenciar las aulas de otros entornos comunicativos, sin embargo el hecho de que se compartan no supone que las aulas constituyan entornos educativos homogéneos.
- La enseñanza es un proceso comunicativo asimétrico en el sentido de que el profesor como último término es el responsable de lo que sucede en el aula, controlando la secuencia y las características de las actividades, organizando los contenidos, valorando los progresos y dificultades de los alumnos, controlando el

respetos a las reglas de la estructura de participación social etc.. Sin embargo para poder hacer esto debe implicarse necesariamente en un proceso de comunicación con sus alumnos, que para tener éxito debe estar cimentado en una serie de reglas co-construidas por los participantes.

El estudio de la enseñanza como proceso lingüístico ha continuado ampliándose y enriqueciéndose con nuevas y destacadas aportaciones de autores y con la incorporación y aceptación creciente de nuevos enfoques teóricos y metodológicos, especialmente los relacionados con los enfoques cognitivos y cognitivo-constructivista que en algunas de sus versiones atribuyen un papel destacado a los intercambios comunicativos y a los aspectos conversacionales del aula como uno de los elementos susceptibles de activar los procesos psicológicos encubiertos y responsables de la actividad escolar (Coll, 2002 y Wells, 2001).

En resumen, las razones que justifican la importancia creciente atribuida al lenguaje en la educación son de orden diverso y aparecen estrechamente vinculadas a los enfoques constructivistas de orientación sociocultural. El lenguaje no sólo es el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos y uno de los contenidos básicos del aprendizaje es, además, una poderosa herramienta psicológica y cultural en el sentido Vigostkiano del término “instrumento” (Coll, 2002; Mercer, 1997; Rogoff, 1993).

4.3.1 El discurso en el aula: el habla de profesores y alumnos

La mayoría de las veces cuando empleamos el lenguaje para trabajar junto con otros, partimos del supuesto de que la persona con la que interactuamos tiene una comprensión similar de las palabras que usamos, de lo que intentamos conseguir hablando y de la manera en que debemos usar el lenguaje para conseguirlo, suponemos que las personas con las que tratamos no sólo comparten nuestra comprensión del tipo de interacción en la que participamos sino que también comparten con nosotros otros supuestos sobre valores, propósitos y maneras de categorizar la información que son importantes para construir un marco de referencial compartido (Mercer, 2001).

La investigación muestra que los profesores al interactuar verbalmente con sus estudiantes suelen actuar como si éstos estuvieran familiarizados con las reglas básicas de

conversación y trabajaran sobre una base contextual compartida para la misma. Sin embargo cuando un profesor y sus alumnos se acercan por primera vez a un nuevo contenido de aprendizaje lo habitual es que ocurra exactamente lo contrario, es decir, sus representaciones sobre los contenidos académicos pueden diferir considerablemente o puede ser que ambos compartan significados mas bien limitados sobre éstos. De esta manera la primera tarea que tienen ante sí alumnos y profesores, consiste fundamentalmente en establecer un sistema inicial mínimo de significados compartidos que les permitan un primer nivel de intersubjetividad, que sirva de base para la construcción conjunta posterior de significados progresivamente más amplios y compartidos (Coll, 2002).

En el proceso de enseñar y aprender el reto es encontrar las fórmulas adecuadas para hacer progresar las representaciones de los alumnos hasta llegar “idealmente” a compartir un sistema mucho más rico, complejo y cercano a los significados culturalmente aceptados de el que tenían en un comienzo. En este proceso, el uso que profesores y alumnos hacen del lenguaje desempeña un papel fundamental, debido a las posibilidades que éste les ofrece como instrumento a la vez psicológico y cultural para hacer públicas sus representaciones sobre los contenidos escolares, cotejarlas, negociarlas y modificarlas, es decir para construir sistemas de significados compartidos progresivamente mas ricos y complejos (Coll, 2002 y Mercer, 2001).

En el transcurso de la actividad conjunta, algunos recursos semióticos y estrategias discursivas utilizadas por profesores y alumnos se han identificado como claves en el proceso de construcción de sistemas de significados compartidos sobre los contenidos escolares, según Coll (2002) entre estos están:

- Llamar la atención sobre elementos presentes en el contexto físico o sobre determinados aspectos de la actividad en curso.
- Requerir de los alumnos información relevante que el profesor pueda poner en relación con los contenidos de aprendizaje o con la actividad en curso.
- Poner en relación lo que se está haciendo o diciendo con vivencias, experiencias y conocimientos que han adquiridos los alumnos fuera del contexto escolar.

- Poner en relación lo que se está haciendo o diciendo con vivencias, experiencias y conocimientos que han adquirido en actividades escolares previas.
- Describir la actividad conjunta que se está llevando a cabo mediante un lenguaje común.
- Hablar de las actividades en curso, de sus resultados o de los contenidos que se están trabajando utilizando sistemáticamente la primera persona del plural.
- Pronunciarse sobre las aportaciones de los alumnos aceptándolas o rechazándolas.
- Reaccionar a las aportaciones de los alumnos mediante repeticiones literales, parafrasearlas o reformularlas.
- Reaccionar a las aportaciones de los alumnos mediante reelaboraciones o reconceptualizaciones de las mismas.
- Utilizar determinadas formas lingüísticas, así como recursos prosódicos (entonación, ritmo, énfasis, etc.) para subrayar la importancia que se le atribuye a determinados aspectos de contenido o de la actividad en curso.
- Categorizar, atribuir determinadas etiquetas a los elementos de los contenidos u otros aspectos del contexto.
- Hacer recapitulaciones literales, síntesis o resúmenes de los contenidos trabajados o de las actividades desarrolladas y de sus resultados.

Analizar el discurso educacional que ocurre en las aulas no solo nos permite entender y explicar como profesores y alumnos expresan, negocian, contrastan, modifican, etc. sus representaciones y significados sobre los contenidos y tareas escolares; lo es también para comprender y explicar cómo profesores y alumnos se ponen de acuerdo respecto a qué hacer y cómo hacerlo con el fin de poder llevar a cabo este proceso de construcción de significados compartidos y asegurar sus continuidad. El lenguaje se convierte en el instrumento por excelencia que éstos utilizan para negociar y ponerse de acuerdo sobre su organización y evolución (Coll, 2002).

Cuando un profesor deliberada y sistemáticamente decide comprometerse en actividades discursivas con sus estudiantes, la educación que ocurre en su salón de clase se vuelve un proceso guiado de pensar por medio del lenguaje, donde la mera transmisión

unidireccional de información desaparece para dar paso a la construcción y representación de significados de forma intencional y conjunta entre enseñante y alumnos.

4.3.2 El discurso en el aula: el habla entre alumnos

Además de aprender mediante la orientación y el ejemplo de personas expertas, los niños también aprenden a pensar colectivamente interactuando y hablando entre sí, el lenguaje que utilizan en situaciones informales para relacionarse con sus pares les ofrece un medio ideal para generar comprensión común y para conseguir sus propios intereses. En contextos informales de juego el uso del lenguaje les permite simular conjuntamente la vida social y crear contextos virtuales en los que por medio de dramatizaciones piensan sobre la manera de vivir de las comunidades comprendiendo mejor las experiencias “reales” de las cuales forman parte (Mercer, 2001 y Rogoff, 1993).

La experiencia de compartir y desarrollar comprensiones compartidas suele darse de manera espontánea en el transcurso de la actividad conjunta cuando los niños sin la guía de un adulto interactúan y conviven, sin embargo investigaciones basadas en la observación en clase de niños que realizan actividades en parejas y en grupo muestran que en general la mayor parte de la conversación que ocurre en los salones de clase es improductiva y que de manera espontánea se produce poca conversación exploratoria, donde el lenguaje se utiliza para pensar en voz alta, hablar sobre los conocimientos propios y ajenos, reflexionar sobre ellos y eventualmente reinterpretarlos (Coll, 2002 y Mercer, 2001).

Tales hallazgos muestran que aunque en contextos informales los niños no tengan problema para compartir y desarrollar comprensiones comunes de sus experiencias vitales esto no significa necesariamente que sepan emplear el lenguaje con eficacia para pensar conjuntamente en otros tipos de situaciones; si bien el habla puede ser una fuente poderosa para promover la construcción de conocimiento dentro del aula no todas las formas de habla que aparecen en situaciones cooperativas tienen el mismo valor educativo e instruccional (Coll, 2002).

Para Mercer (1997) el habla que favorece especialmente la comprensión de los contenidos y tareas y que permite “aprender hablando”, son formas de conversación en las que los participantes utilizan el lenguaje para presentar, compartir y cotejar sus ideas y

puntos de vista de una forma clara y explícita; razonar y tomar decisiones conjuntas sobre las alternativas y puntos de vista.

En cuanto a las condiciones que favorecen y promueven estas formas de conversación este autor destaca las siguientes:

- El desarrollo de la actividad o la ejecución de la tarea debe exigir el uso del lenguaje y de la conversación entre los participantes.
- Debe responder a una forma de organización social de tipo cooperativo y no individualista o competitivo.
- Los participantes deben compartir los propósitos y objetivos de la actividad que están llevando a cabo.
- Los participantes deben compartir y aplicar las reglas básicas del discurso educacional que permiten el intercambio y la exploración libre y conjunta de las ideas (principios de claridad, justificación, de crítica constructiva, de buena disposición para las aportaciones bien argumentadas etc.).

El lenguaje que acompaña a la actividad productiva conjunta es el mayor vehículo para el desarrollo de la intersubjetividad, la internalización de los conceptos, el desarrollo del significado del discurso y el desarrollo de los procesos cognitivos superiores. La actividad productiva conjunta es buena porque permite la conversación instructiva entendida esta como la forma crítica para asistir en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, las habilidades para formar, expresar e intercambiar ideas verbalmente y por escrito (Tharp y Gallimore, 1988). Por esto, una de las tareas de la escolarización está en la creación y el apoyo de dichas conversaciones en alumnos y maestros, los profesores deben fomentar interacciones verbales que impliquen capacidades de relación interpersonal altamente elaboradas en combinación con una sólida comprensión del conocimiento que se ha de enseñar. Sin embargo proponerles a los alumnos una tarea y pedirles que la aborden mediante un trabajo en grupo, no es condición suficiente para que el habla exploratoria o conversación instructiva aparezca (Coll, 2002; Mercer, 1997; Mercer, 2001).

La capacidad de utilizar el lenguaje como forma social del pensamiento requiere más que la mera disposición al trabajo cooperativo, se requiere un aprendizaje específico,

sobretudo en el caso de aquellos alumnos que no han podido desarrollar esta capacidad a través de sus experiencias y actividades extraescolares y para las cuales el lenguaje es más un instrumento de comunicación que un instrumento de aprendizaje.

De lo expuesto anteriormente queda claro que la interacción maestro-alumno y la interacción alumno-alumno son procesos íntimamente relacionados, que se condicionan y se determinan mutua y recíprocamente, por esto puede decirse que el aprendizaje escolar es el resultado de dos procesos de construcción diferenciados: un proceso de “construcción guiada del conocimiento” basado en la interacción entre el profesor y sus alumnos y un proceso de “construcción colaborativa” del conocimiento, basado en la interacción entre alumnos, donde en ambos casos las claves para decifrarlos habrá que buscarlas en el uso que unos y otros hacen del lenguaje en sus intercambios comunitarios y en la manera que utilizan esta herramienta para aprender conjunta y colectivamente (Coll, 2002).

El fin último de la escolarización y una prioridad de la educación formal será entonces, la creación de comunidades colaborativas de práctica en las que mediante la participación asistida en actividades adecuadas, los estudiantes aprenden los instrumentos para una vida social creativa y responsable dentro de la comunidad escolar y de la comunidad social más amplia de la cual forman parte (Wells, 2001).

En este proceso de colaboración la conversación y la discusión parecen ser la forma más importante de intercambio social porque permiten ir más lejos que otras formas de interacción, en el proceso colectivo que surge cuando un niño discute con los adultos o con sus iguales opera un mecanismo fundamental de desarrollo al tener la necesidad de encontrar una solución colectiva a un problema interindividual de coordinación. Miller en Rogoff, 1993 considera que es a través del lenguaje que podemos formar redes intelectuales para comprender la experiencia y resolver problemas. Lo empleamos como un instrumento para crear conocimiento y gracias a él es posible vincular el pensamiento individual con el colectivo progresando en el conocimiento y en el punto de vista que adopta el otro (Rogoff, 1993 y Mercer, 2001).

Guiar a los niños para que aprendan a pensar conjuntamente es un aspecto vital del desarrollo humano en el que el lenguaje desempeña necesariamente un papel esencial ofreciendo justamente el “medio” para lograr esto (Mercer, 2001).

4.4 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: TRANSFORMAR LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Desde mediados de los años setenta nos encontramos ante un proceso de transformación mundial donde de manera gradual, los motores de desarrollo y progreso tanto económicos como sociales se han ido trasladando de los sectores industriales a los sectores de servicios. Si en la segunda mitad del siglo XX los procesos de industrialización marcaron la pauta en el desarrollo económico de la sociedad occidental operando bajo una economía de mercado, a principios del siglo XXI, se habla más bien de las industrias de la información, es decir del sector de los servicios.

El enorme desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el agotamiento del modelo de la sociedad industrial provocaron el paso a un nuevo paradigma: la sociedad de la información, cuya principal característica es la selección y procesamiento de la información. En la sociedad informacional lo que determina el éxito o fracaso de empresas, instituciones y personas depende cada vez más de esta capacidad para seleccionar la información más relevante en cada momento y de procesarla para aplicarla adecuadamente en cada situación y cada vez menos de los recursos materiales (Flecha, Padrós, Puigdellívol, 2001).

Esta nueva forma de organización social, económica y política ha provocando fuertes cambios en el modo en que la humanidad funciona afectando de manera significativa a las condiciones de vida de todas las personas. La sociedad de la información se ha enclavado en nuestros despachos, bibliotecas, hogares y centros escolares demandándonos nuevas formas de organización y actuación (Gómez, 2007).

Este modelo de desarrollo ejercido desde los países ricos hacia los pobres, ha provocado un esquema de dependencia tecnológica que ha puesto en desventaja a todos aquellas naciones, colectivos o individuos que por muy diversas razones permanecen al margen de los beneficios y ventajas asociados a las tecnologías de la información y la comunicación.

Ante esta situación y para responder de forma más igualitaria a los retos y necesidades que plantea la transformación de la sociedad industrial en sociedad de la

información, el proyecto de “comunidades de aprendizaje” emerge como una propuesta de cambio en la práctica educativa para evitar y combatir la discriminación y el rezago educativo entre aquellos que tienen acceso a la información y aquellos que por sus condiciones sociales, de raza o género permanecen al margen de ésta. (Flecha, Padrós, Puigvedellívol, 2003; Gómez, 2007).

Este proyecto supone que la escuela es parte importante del sector informacional y como tal, juega un valioso papel en proporcionar a sus miembros las capacidades que se requieren para no quedar excluidos; para integrarse social y laboralmente, el reto es lograr que todos los miembros de la comunidad escolar se conviertan en protagonistas activos de las transformaciones y procesos educativos (Flecha y Puigvert, 2000).

En el marco de la sociedad del conocimiento, “las comunidades de aprendizaje” son una apuesta por la igualdad educativa para combatir las situaciones de desigualdades de muchas personas en riesgo de exclusión social. Partiendo de la premisa de que todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y no acceder a un puesto de trabajo, el proyecto de “comunidades de aprendizaje” apuesta a la transformación social y cultural de un Centro Educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todos los individuos, donde se superen las desigualdades y se otorgue una educación de calidad que responda a las necesidades actuales, proporcionando a todas las personas la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad, igualitaria, intercultural y solidaria (Flecha y Puigvert, 2000).

Para conseguir esta transformación se movilizan todos los recursos existentes y se mantienen una postura abierta a la negociación y a la colaboración con los diferentes organismos gubernamentales, no gubernamentales y privados; el proyecto contempla la participación de agentes sociales como profesores y personas voluntarias que podrán auxiliar en cualquiera de los ámbitos de la institución incluyendo su participación dentro de las aulas.

Siguiendo a estos autores, para lograr todos estos propósitos, toda “comunidad de aprendizaje” parte de unos principios pedagógicos compartidos por el profesorado, las familias, el alumnado, voluntariado, etc.:

- La creación de una organización y un ambiente de aprendizaje: se buscan formas alternativas en la organización escolar tradicional para abrir más posibilidades de aprendizaje.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje son el centro de la institución escolar: el centro educativo se convierte en el foco de aprendizaje de toda la comunidad, más allá de sus tareas escolares.
- La enseñanza tiene propósitos: se planifica para el colectivo y se establecen finalidades claras, expresadas y compartidas por todos.
- Se tienen altas expectativas: el colectivo implicado parte de altas expectativas y también las fomenta en el resto.
- El trabajo cotidiano es un espacio para el desarrollo de la auto-estima: los miembros de la comunidad como colectivo apoyan, fomentan, generan sentimientos positivos de bienestar hacia el trabajo y capacidades de todos los involucrados.
- La evaluación continua y sistemática: a través de las comisiones de trabajo que se crean es posible evaluar y reorientar el trabajo de forma continua y sistemática.
- El liderazgo escolar es compartido: se crean comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con una gran delegación de responsabilidades.
- La participación del alumnado, de la familia y la comunidad: cuando se da voz igualitaria aumenta la participación.
- La educación entre iguales: se incide en la igualdad de derechos de todas y todos para acceder al conjunto de procesos formativos.

4.4.1 Fundamentos teóricos de las comunidades de aprendizaje: “el aprendizaje dialógico”

El concepto de aprendizaje dialógico es el fundamento teórico que respalda el proyecto pedagógico de las “comunidades de aprendizaje”, desarrollado por Paulo Freire, la perspectiva dialógica de la educación parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño o niña influyen en el aprendizaje y por tanto deben planificarlo conjuntamente (Freire, 1997).

El aprendizaje dialógico se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre personas, de esta forma y siguiendo a Freire para la generación de un aprendizaje dialógico deben darse los siguientes principios:

- El diálogo igualitario en que las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico a través de la relación autoritaria y jerárquica.
- La inteligencia cultural como un concepto de inteligencia que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana, englobando a la inteligencia académica y práctica y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
- La transformación, ya que el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno, basado en la premisa de que las personas somos “seres de transformación no de adaptación”.
- La dimensión instrumental no se obvia ni se contrapone a la dialógica, el aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerden aprender.
- La creación de sentido, para evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma sin considerar las identidades e individualidades que todos poseemos hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre personas, dirigida por ellas mismas para así crear sentido para cada uno de nosotros.
- La solidaridad como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión.

De acuerdo a Flecha y Puigvert, (2000) el paso al aprendizaje dialógico supone englobar los aspectos positivos del aprendizaje significativo para superarlos en una concepción más global que lleva a plantearse una acción y formación conjunta y consensuada de todos los agentes de aprendizaje que actúan con el alumnado según los principios arriba mencionados.

4.4.2 Transformando las escuelas en comunidades de aprendizaje

La organización y funcionamiento de los sistemas educativos heredados de la sociedad industrial, responden a una visión de la educación extremadamente limitada; una visión que en el transcurso del siglo XX se fue restringiendo cada vez mas hasta llegar a identificarse con la educación escolar y el proceso de escolarización de niños y jóvenes (Coll, 2004).

Para Coll (2004) la implantación de la educación básica y obligatoria, su generalización y su ampliación progresiva hasta alcanzar los ocho, diez o más años han sido algunos de los factores que mas han contribuido a otorgar a la educación escolar este protagonismo destacado en relación con otros tipos de prácticas educativas y otras facetas de la educación.

En las escuelas de la sociedad industrial la formación de niños y jóvenes, dejó de percibirse como una responsabilidad compartida y en su lugar se instaló la creencia de que la educación “formal” era una responsabilidad de los sistemas educativos siendo estos los responsables de todos los problemas relacionados con el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y como fuente de las posibles soluciones, sin embargo, cada vez es mas evidente que los problemas que aquejan a niños y jóvenes la mayoría de las veces no tienen su origen en los centros escolares, ni pueden abordarse de manera satisfactoria únicamente desde ellos (Coll, 2004).

Este reducido concepto de “educación” referido exclusivamente a los procesos que se gestan dentro de los centros escolares, ha impedido en esta nueva sociedad de la información adoptar soluciones oportunas para satisfacer las necesidades educativas del conjunto de la población. En el pasado, el profesorado como depositario de los saberes culturales y de la información relevante, traspasaba estos contenidos a un alumnado pasivo que actuaba como mero receptor y que difícilmente podía disponer de alguna otra vía para acceder a estos conocimientos. Hoy, en cambio, las TIC ponen una gran cantidad de información al alcance de todo el mundo y, por tanto, la educación afronta una situación nueva que le obliga a redefinir su papel (Coll, 2004 y Flecha, Padrós, Puigvedellívol, 2003).

El aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen:

colegio, hogar, barrio, club deportivo, medios de comunicación, etc. Tener un sentido crítico o ser capaz de reflexionar y adoptar unos criterios claros para argumentar y actuar son hoy, herramientas más importantes que la capacidad de almacenar muchos datos. Por ello, el sistema educativo no debe continuar con el mismo tipo de escuela, formas de organización y métodos de enseñanza que en la sociedad industrial (Castells, 1994., Coll, 2004. y Flecha, Padrós, Puigvedellívol, 2003).

En este sentido, la investigación y teoría que sobre las “comunidades de aprendizaje” se ha desarrollado en los últimos años ofrece una plataforma para abordar desde una visión mas amplia el concepto de educación estableciendo nuevos parámetros y criterios para la definición de políticas educativas su planificación y gestión.

Para transformar las escuelas que hemos heredado de la sociedad industrial en “comunidades de aprendizaje” que exigen un modelo igualitario de formación en la sociedad de la información, la orientación no es la adaptación de los centros educativos, sino por el contrario la transformación de los mismos a través de prácticas dialógicas que permitan construirlos interactivamente (Gómez, 2007 y Flecha y Puigvert, 2000).

El proyecto de transformación de una escuela en una “comunidades de aprendizaje” se plantea como un proceso sistematizado en diferentes etapas o fases, las dos primeras conocidas como las “pre-fases” son la sensibilización y la toma de decisiones. De acuerdo a Flecha y Puigvert (2000) estos dos momentos previos al desarrollo de las fases del proyecto están constituidas por las siguientes acciones:

- **La sensibilización:** Esta pre-fase contempla una serie de sesiones de formación cuyo objetivo es informar a las familias, profesorado, administración, estudiantes, voluntariado y agentes sociales de los principios básicos de las comunidades de aprendizaje. En estas sesiones continuas de trabajo se reflexiona sobre: la sociedad de la información y las necesidades educativas que plantea; análisis de los modelos educativos de éxito; análisis de la desigualdad educativa; análisis del proceso de transformación del centro educativo en “comunidad de aprendizaje” y de la implicación de la comunidad en dicho proceso; reflexiones sobre la situación del propio centro.

- Toma de decisiones: Aquí es donde el centro asume el compromiso de iniciar o no, el proceso de transformación. Esta decisión debe cumplir con un 90% de acuerdo en llevar a cabo el proyecto. Incluyendo acuerdos entre el equipo directivo del centro educativo, el consejo escolar, la asociación de padres de familia y una decisión de la dirección general de educación para dotar al centro de autonomía y llevar a cabo la transformación.

Una vez que la institución escolar apoyada por la comunidad se ha comprometido a llevar hacia delante el proyecto, se introduce la primera fase de éste conocida con el nombre del sueño, seguida por la sección de prioridades y la puesta en marcha. Siguiendo a los mismos autores estas fases se describen como siguen:

- El sueño: es en esta fase donde realmente empieza la labor de transformación y tiene como objetivo soñar, imaginar, la escuela que profesorado, profesionales, estudiantes y padres de familia quisieran para sus hijos. Plantear esta fase como “un sueño” permite la participación de todos los miembros de la comunidad porque se huye de un lenguaje técnico y del uso de conceptos teóricos en educación que la mayoría de los miembros de la comunidad no poseen. Esta fase permite también expresar altas expectativas sobre la educación porque parte de los ideales de escuela de cada uno de los miembros.
- Selección de prioridades: esta fase surge del análisis entre la realidad escolar y los sueños que se pretenden alcanzar. Para conocer qué realidad del centro educativo se quiere cambiar se ha de conocer en profundidad reflexionando sobre el propio centro educativo, se puede saber lo que se debe erradicar, potenciar o transformar. Es aquí donde la comunidad analiza detenidamente la realidad del centro: recursos humanos, administrativos, financieros, información sobre la comunidad y cultura de los estudiantes y sus familias, descripción de las prácticas curriculares, la formación del profesorado, medidas relacionadas con la actuación del alumnado, etc. En este momento se priorizan las actuaciones concretas del proceso de transformación, identificando los cambios a hacer y estableciendo un conjunto de prioridades inmediatas en las que trabajar para conseguir estos cambios.

- **Planificación:** donde se elabora un plan de acción de los aspectos mas relevantes a cambiar. Se establecen comisiones de trabajo con profesorado, familias, alumnado, personal, miembros de asociaciones civiles, asesores educativos, etc. Para trabajar en una prioridad determinada. Estas comisiones de trabajo tienen la función de elaborar y aportar soluciones e iniciativas de cambio.
- **Puesta en marcha:** La última fase del proyecto es esta, es aquí donde se llevan a cabo las acciones planificadas en relación con cada prioridad. Se inicia así un proceso de innovación-experimentación donde mediante la reflexión-acción se experimentan los cambios introducidos y se modifican los procesos. Esta etapa pretende estimular a la comunidad a producir conocimiento, transmitirlo y llevarlo a la práctica, otro objetivo mas de esta etapa es evaluar las fases realizadas tanto en las comisiones como en toda la comunidad de aprendizaje.

Una vez presentado lo anterior queda claro que desde este proyecto, la relación tradicional de la escuela con las personas de su entorno que solían adoptar una actitud pasiva para la recepción de un servicio público, es sustituida por una interacción mucho más estrecha y activa, en que familiares, profesorado, alumnado y toda la comunidad cambian radicalmente su comportamiento y se erigen en protagonistas de la educación en todas sus dimensiones. Cuando las barreras entre la escuela y su entorno desaparecen para conformar una comunidad de aprendizaje, el contexto en toda su globalidad cambia radicalmente. La participación activa de todos los miembros los convierte en agentes educativos capaces de dar respuesta a las demandas de la sociedad de la información, asunto que la escuela o el profesorado de forma aislada difícilmente podrían afrontar con éxito (Flecha, Padrós, Puigvedellívol, 2003).

4.4.3 Transformando las aulas en comunidades de aprendizaje

Como se ha venido mencionando, las comunidades de aprendizaje pretenden alcanzar una sociedad de la información para todas las personas mediante la aceleración del aprendizaje.

Se trata de que los alumnos puedan alcanzar resultados educativos iguales o superiores a los de aquellas personas que disfrutan de situaciones de privilegio económico y social. En este contexto resulta fundamental que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades sin verse limitado por las condiciones externas, para lo cual es imprescindible que se maximice el tiempo dedicado a actividades formativas (Coll, 2004 y Flecha, Padrós, Puigvedellívol, 2003).

En este sentido, uno de los criterios mas significativos de las comunidades de aprendizaje y que tienen que ver con el trabajo en las aulas, es la permanencia en ellas de todos aquellos alumnos que presenten rezagos o que necesiten algún tipo de esfuerzo o ayuda adicional. Contrario a las prácticas de enseñanza tradicional el proyecto de “comunidades de aprendizaje” ubica dentro del salón de clase todos los recursos necesarios para superar los obstáculos: se coordinan varios profesores en la misma aula, se introduce voluntariado, se cambian las agrupaciones de estudiantes etc. como una clara apuesta por el determinante papel que juega la comunidad en la lucha contra exclusión social y educativa (Flecha, Padrós, Puigvedellívol, 2003).

Los retos que se plantea el proyecto de comunidades de aprendizaje para combatir el rezago educativo desde las aulas y evitar la exclusión escolar, exigen la participación de la comunidad a través de: la familia y grupos interactivos.

La colaboración de la familia dentro del proyecto de “comunidades de aprendizaje” tiene dos objetivos: el primero de ellos es fomentar su participación en plan igualitario en las comisiones de trabajo creadas para llevar a cabo cada una de las prioridades de la institución y el segundo impulsar la formación de las personas adultas que conviven con los niños en sus domicilios. Partiendo del supuesto que dejar fuera de la escuela a los familiares llevará a las familias pobres y de otras culturas al fracaso escolar y la exclusión social, la escuela abre sus puertas para ser centro de formación para toda la comunidad (Flecha y Puigvert, 2000).

Los grupos interactivos son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula donde el profesorado pide ayuda para que entren mas personas a trabajar en ella. La finalidad de estos, es intensificar el aprendizaje ampliando el campo de conocimientos mediante una trama de interacciones entre alumnos y entre estos y las personas adultas que estén en el aula: profesores, directores, padres de familia, voluntarios, etc.

Los grupos interactivos se organizan en equipos de cuatro o cinco estudiantes con un adulto encargado de la dinámica, cada grupo tiene una actividad determinada que mantiene relación con la temática general de la clase y cada 20 minutos éstos se rotan para realizar otra actividad en la que hay otra personal adulta que dinamiza el grupo.

Una característica de estos grupos es que el intercambio de conocimientos no sigue un formato preestablecido sino que lo establecen los propios alumnos a partir de su propia experiencia y deben estar formados por personas heterogéneas (de etnia, género, motivación, rendimiento) para potenciar que el alumno se ayude entre sí provocando un aprendizaje mucho mas motivador y comprensible a su vez (Flecha y Puigvert, 2000).

En las aulas que se estructuran como comunidades de aprendizaje se entiende que el conocimiento de la comunidad es esencialmente colectivo, con contextos donde los alumnos aprenden gracias a su participación e implicación en colaboración con otros alumnos, con el profesor y con otros adultos, en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personales y socialmente relevantes (Camara, Rincón, Shimada, López, Domínguez, Castillo, 2004 y Onrubia, 2004).

La premisa básica en que se apoyan las aulas como comunidades de aprendizaje es la consideración que el aprendizaje individual es, en buena medida inseparable de la construcción colectiva del conocimiento y que tal construcción colectiva constituye la plataforma y el apoyo básico para que cada alumno pueda avanzar en su propio conocimiento (Onrubia, 2004).

De acuerdo a esta premisa y siguiendo a este mismo autor, las aulas que funcionan como comunidades de aprendizaje dejan de estructurarse como las aulas tradicionales en torno a la transmisión de contenido preestablecidos por parte del profesor, sino en torno a procesos de investigación sobre determinados temas previamente consensuados entre profesores y alumnos y que se abordan de manera conjunta.

Dichos procesos pueden tomar formas concretas muy diversas, desde el trabajo por proyectos hasta la resolución de situaciones problemas pero mas allá de su forma concreta, lo importante es que estos procesos remitan a situaciones, actividades y tareas auténticas y relevantes para los participantes: auténticas en el sentido de que se asemejen lo mas posible a las situaciones, actividades y tareas en las que fuera de la escuela se requiere y utiliza el conocimiento de que se trate y relevantes, en el sentido de que remiten a temáticas

culturalmente valoradas y a las que los alumnos pueden atribuir igualmente una importancia y un valor personal (Cámara et al., 2004 y Onrubia, 2004).

En las aulas organizadas como “comunidades de aprendizaje”, profesores y alumnos abordan habitualmente tareas globales y complejas cuya resolución exige utilizar de manera combinada conocimientos de diversos tipos y dominios y habilidades de diversa naturaleza. De acuerdo a Onrubia (2004) las características de la actividad que se desarrolla en un salón de clase que funciona de esta manera son las siguientes:

- Los estudiantes se implican en tareas significativas que llevan a cabo durante largos periodos de tiempo.
- Las tareas tienen más de una manera de ser resueltas lo que obliga a los alumnos a una constante toma de decisiones.
- Las tareas tienen más de una respuesta correcta lo que estimula, fomenta y valora la importancia de elaborar, argumentar y justificar las soluciones propuestas.
- Las actividades fomentan el trabajo colaborativo entre alumnos y entre alumnos y profesores y exigen procesos constantes de diálogo, interacción y comunicación.
- Las tareas implican hacer uso extensivo de diversas formas e instrumentos de ayuda tanto del aula, como fuera de ella.
- El trabajo combina sistemáticamente diversos formatos de organización y agrupamiento de los alumnos dentro del aula.
- Las actividades de evaluación aparecen integradas en el propio proceso de investigación y construcción del conocimiento que desarrolla la comunidad.

De esta manera, las aulas que se organizan como “comunidades de aprendizaje” presentan dos características de relevancia:

La primera de ellas tiene que ver con la consideración de la diversidad de los alumnos no como un obstáculo para el aprendizaje sino como un recurso esencial para favorecerla, porque las capacidades y conocimientos diversos contribuyen a la construcción conjunta del conocimiento a través de las diversas aportaciones, competencias y saberes de los diferentes alumnos y porque es en la relación y colaboración con otros que son distintos, donde se aprende la capacidad de convivir, trabajar y aprender con y de los otros.

La segunda de estas características es la promoción de un aprendizaje autónomo y autorregulado por parte de los alumnos, de manera que estos asumen en un grado mucho mayor que en los salones de clase tradicionales la responsabilidad de planear, controlar y valorar su propio proceso de trabajo y aprendizaje.

A decir de Cámara et al. (2004) el gran reto y desafío que tienen ante sí todos aquellos educadores que pretenden hacer de sus aulas auténticas “comunidades de aprendizaje”, es transformar las relaciones impersonales del salón de clase convencional en relaciones artesanales, de maestro y aprendiz donde la seguridad y autonomía propia del hombre libre se fincan en la experiencia de saber que puede aprender, pero también de que se aprende en comunidad, gratuita y obligadamente. El efecto de aprender en un entorno con estas características es el hábito de aprender por cuenta propia, donde se descubra que el criterio de verdad, bondad y belleza están en la persona, no fuera de ella.

CAPITULO V

PROYECTO GENERAL DE INTERVENCION

El proyecto de intervención que surge como resultado de un proceso de auto-observación, análisis y reflexión de mi práctica fue un proceso de búsqueda y análisis que me permitió comprender y entender en una dimensión más profunda lo que ocurría en el aula en términos de mi función y estilo docente así como sus efectos en el aprendizaje de los alumnos.

Gracias a este trabajo reflexivo he podido identificar áreas de la práctica que requieren de cambios importantes que a su vez permitan mejorar cualitativamente mi trabajo y con ello promover, potenciar y facilitar nuevas y mejores experiencias de aprendizaje a los alumnos, para que se apropien significativamente de las características y convencionalidades de nuestro sistema de lectura y escritura. Lo importante es que a través de este acercamiento con el objeto de estudio puedan enriquecer y transformar su pensamiento y acción.

La orientación fundamental del cambio consiste en involucrar a los estudiantes en actividades dialógicas que les permitan la adquisición de la lectura y la escritura desde un modelo de trabajo que parta de sus propias motivaciones y que los involucre activamente en sus procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva de enseñanza, el proceso educativo se caracterizará por la creación de una comunidad colaborativa que bajo la guía del maestro o de compañeros con mayores dominios o mas especializados, los alumnos construyan el aprendizaje de lectura y la escritura y aprendan de y con los demás mientras participan dialógicamente en estos procesos.

Implementar y potenciar las comunidades de aprendizaje dialógico implica que el docente se convierta en un miembro mas del grupo, que participa con los estudiantes en las actividades observando lo que ya pueden hacer por su cuenta y las dificultades que presentan, para entonces ofrecerles la ayuda y la orientación necesaria, que les permita finalizar con éxito y de manera satisfactoria las tareas. En este papel de guía, el enseñante apoya el aprendizaje ayudándolos a moverse dentro de su zona de desarrollo próximo para

que lo que ahora cada uno de ellos hace con ayuda lo hagan mañana por su cuenta (Rogoff, 1993).

Mi papel como docente será entonces, guiar y acompañar a todo el grupo hacia el logro de los objetivos de aprendizaje, ofreciéndoles oportunidades para avanzar de una manera sistemática hacia el dominio de la tarea y alejar la organización del aula de un modelo tradicional en donde el maestro se posiciona como el poseedor del conocimiento y que por tanto tiene la autoridad de transmitirlo a los otros.

Los maestros no aceptan ya sistemáticamente la superioridad de sus conocimientos, ni la atribuyen a los textos o a otros materiales curriculares que usan. Por el contrario, tratan a todos los participantes como si pudieran ofrecer ideas interesantes y nuevas en relación con los temas que se consideran. Sus contribuciones no se juzgan como ciertas o equivocadas con referencia a una autoridad, sino más bien como si ayudaran a avanzar la comprensión del individuo o del grupo o facilitarán la actividad conjunta (Wells, 2001).

Esta modalidad de trabajo, también incide en el papel que asuman los alumnos para quienes se prevé:

- La participación en actividades que les permitan el manejo de diversos instrumentos a través de los cuales logren la comprensión individual y grupal de lo que se aprende.
- La participación en actividades dialógicas,
- La exposición de sus trabajos a los miembros del grupo.
- Y la reflexión sobre sus aprendizajes y los de sus compañeros.

Las acciones contempladas desde el proyecto de intervención, pondrán en contacto a los niños con el sistema de lectura y escritura de una manera diferente a la que habitualmente han tenido acceso, se espera que además de cumplir con el objetivo de aprendizaje que incluye el conocimiento y las capacidades necesarias para la actividad, cumpla la función de ayudar a los estudiantes a desenvolverse más efectivamente en otros ámbitos sociales, reconciliando como dice Wells (2001) los dos objetivos básicos de la educación: garantizar que los jóvenes se socialicen adquiriendo los valores, el conocimiento y las prácticas de la cultura para que lleguen a ser ciudadanos responsables y productivos y

por otro lado alimentar su originalidad y la creatividad de cada estudiante como individuo para que pueda desarrollar su potencial en el mundo social y económico que se encuentra mas allá del salón de clase.

5.1 REFERENTE EMPÍRICO

Por ser un proyecto de investigación-acción la presente investigación toma como objeto de estudio al propio grupo de trabajo donde como maestro-investigador estoy inmersa. Los participantes son los alumnos que de manera regular asisten a Centro Polanco en donde forman parte del programa de regularización en lectura y escritura.

5.1.1 La institución

El grupo objeto de estudio forma parte del programa de servicio continuo de educación especial que desarrolla Centro Polanco, institución fundada en el año de 1974 por un grupo de maestros y estudiantes de la escuela de Psicología de ITESO, la cual brinda servicios en una colonia popular del sur de Guadalajara, de la cual lleva el nombre.

Desde sus inicios, las acciones del Centro han estado dirigidas a un problema de amplias dimensiones y repercusiones sociales: el de los niños con problemas de aprendizaje y desde ahí los trabajos que realiza y promueve quedan enmarcados en dos líneas: la evaluación y el desarrollo de programas y la indagación sobre los problemas de aprendizaje; y en dos niveles de intervención: el nivel preventivo y el nivel correctivo.

A nivel preventivo se han investigado y evaluado diversas estrategias de intervención con niños preescolares trabajando con un programa conocido como currículum cognoscitivo para niños pequeños y desarrollando programas de lectura en preescolar.

A nivel correctivo se han desarrollado programas de tutorías en el hogar, tutorías en las escuelas, el programa de verano y el programa estable de educación especial que actualmente se denomina programa de servicios continuos de educación especial.

La investigación que aquí se presenta se desarrolla justamente dentro de este programa de servicios continuos cuyos objetivos son la promoción en las escuelas de la

comunidad así como el proceso de evaluación, organización y manejo de grupos dentro del mismo Centro. El propósito de estos grupos de trabajo es regularizar a los estudiantes ayudándolos a adquirir las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, para que puedan continuar con su educación formal dentro del sistema estatal de educación del cual forman parte.

5.1.2 El grupo

El grupo objeto de estudio está constituido por alumnos que de manera regular asisten a Centro Polanco en donde forman parte del programa de regularización en lectura y escritura.

En el transcurso de esta investigación los grupos constituidos estuvieron formados por alrededor de nueve niños, cuyas edades oscilan entre los seis y los siete y que cursan el primer año de primaria. Estos estudiantes son remitidos a Centro Polanco desde sus escuelas y directamente de sus profesores ya que ante su bajo rendimiento escolar es indispensable brindarles apoyos externos que los ayuden a superar sus dificultades de aprendizaje y los capaciten en el dominio de esta tarea.

Todos los integrantes pertenecen a colonias populares vecinas de la zona de Polanco, ninguno de ellos presenta ningún tipo de trastorno físico o mental como la causa principal de su problema de aprendizaje. Sus dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura se conciben como el resultado de un conjunto de condiciones sociales, familiares, escolares e individuales que ligadas entre sí, han favorecido la presencia de este problema.

La formación de los grupos en Centro Polanco se hace a través de un proceso de evaluación en donde, conociendo cómo el niño interpreta los textos que se le presentan o los que produce el mismo, se establece su nivel de conceptualización de la lengua oral y escrita para posteriormente integrarlo a un grupo de características similares.

Siguiendo los estudios que a este respecto han llevado a cabo Gómez Palacio et al. (1984), en este caso se ha trabajado con niños cuya conceptualización de la lengua oral y escrita se encuentra a un nivel “pre-silábicos” lo cual quiere decir que en su comprensión del sistema de lectura y escritura el grupo presentaba las siguientes características:

1. Para estos niños los textos ya tienen significado por lo que son capaces de diferenciar dibujo de escritura pudiendo escribir con grafías palabras que se les dictan.
2. Los niños saben que para escribir es necesario utilizar al menos tres letras, para ellos una escritura con menos de tres letras no permite efectuar un acto de lectura, esto significa que manejan una hipótesis sobre el sistema de escritura y lectura llamado hipótesis de cantidad mínima.
3. Estos niños piensan que para que un texto pueda ser leído, es necesario que los signos usados sean variados, manejando así la hipótesis de variedad.
4. Otra de las hipótesis manejadas por estos niños es que la escritura de nombres distintos debe ser representado en forma diferente por lo que al dictado ellos combinan las letras produciendo diferentes escrituras.
5. En su acercamiento al sistema de lectura y escritura, estos niños no han encontrado aún la relación entre la escritura y el aspecto sonoro del habla.

La población que participa en esta investigación no pasó por ningún tipo de muestreo estadístico, la selección fue natural y el grupo se conformó por las personas que de manera directa llegan al centro y solicitan la ayuda. La única variable manipulada fue la formación de grupos homogéneos en cuanto a los niveles de conceptualización de la lengua oral y escrita.

5.2 EL PLAN DE INTERVENCION

¿Qué se pretende hacer?

Transformar las prácticas educativas que ocurren en el aula modificando los modos y costumbres que hasta este momento se llevan acabo, será el objetivo final de este proyecto de intervención.

Re-estructurar mi rol como maestra para pasar de ser la única responsable de los eventos que ocurren en el aula y aprender a compartirlos con los demás, significará formar parte de un grupo de trabajo que en colaboración construya el aprendizaje y de significado a lo que ahí ocurre.

El salón de clase se transformará entonces en una comunidad participativa en donde todos y cada uno de los integrantes del grupo colaborarán en la producción de sus propios aprendizajes y los de sus compañeros, con el objetivo de dominar los contenidos y los instrumentos que la disciplina requiere al mismo tiempo que avanzan y se desarrollan cognitivamente. La educación se entenderá no tanto en términos de transmisión de información sino como un proceso de intercambio y transformación.

Los alumnos trabajaran conjuntamente en la búsqueda de temas que les sean interesantes y significativos. Bajo esta propuesta se espera que desde sus intereses trabajen de una manera mas independiente, permitiéndome con ello, dedicar tiempo a observar los progresos de cada uno, brindándoles la ayuda necesaria cuando de manera individual o grupal la requieran.

Específicamente se trata de diseñar la clase en función de un tema general en donde se propongan escenarios de actividad relacionados con las propias metas de aprendizaje del grupo, para potenciar al máximo como dice Wells (2001) las oportunidades de los estudiantes al entrar en contacto con actividades estimulantes y que al mismo tiempo encuentren personalmente interesantes.

Las actividades diseñadas incluirán trabajo individual o colectivo y en ambos casos se espera trabajar bajo un modelo de reflexión donde los estudiantes piensen acerca de sus propias producciones y las de sus compañeros abriendo un marco para la construcción significativa del conocimiento.

5.2.1 Acciones de la intervención

Para que el salón de clase pueda llegar a funcionar como una verdadera comunidad dialógica, he requerido de un conjunto de acciones que en la práctica me acerquen lo mas posible al cumplimiento de mi principal objetivo; la transformación de mi práctica docente.

Las acciones diseñadas para esta intervención, quedaron divididas en tres grupos; en el primero de ellos se encuentran aquellas referentes a la organización social del aula, en el segundo se hace referencia a una serie de prácticas encaminadas al diseño de escenarios de actividad en los cuales participaremos todos los miembros del grupo y en el tercero al

desarrollo de una serie de habilidades comunicativas indispensables para el desarrollo de la “comunidad de aprendizaje”.

5.2.1.1 La organización social del aula

Me pareció importante considerar actividades referentes a la organización social del aula porque al hablar de comunidades de aprendizaje implica una nueva manera de organizar la actividad y el discurso dentro del salón de clase; las condiciones bajo las cuales un maestro puede tener control sobre los desempeños individuales de sus alumnos sólo se logra a través de pequeños grupos de trabajo que permitan un acercamiento físico y emocional en cada uno de sus miembros.

Desde los fines de esta investigación pensar en el diseño del espacio físico del aula es pertinente, ya que a través de la reorganización de algunos muebles, objetos y materiales se busca el mantenimiento de un clima positivo de trabajo que incremente el interés de los alumnos por involucrarse con la tarea y que los ayude a interactuar de manera independiente propiciando más conversación y actividad conjunta.

Para que los niños se sientan parte de un grupo, es importante que se apropien del espacio físico, experimentando el salón de clase como un lugar propio y conocido donde puedan desplazarse y manejar los materiales libremente. La construcción de una comunidad dialógica donde se espera que tanto el docente como los alumnos se muevan y se asistan en el aprendizaje, solo se verá favorecida bajo un clima de trabajo que se experimente confiable, seguro y propio.

Trabajar dentro de una comunidad de discurso implica cambios en el rol del maestro y en las actividades que se llevan a cabo dentro del salón de clase, por esta razón, he puesto especial interés en el diseño de diferentes escenarios de actividad que nos permitan acercarnos de manera dialógica y compartida al conocimiento de la lengua oral y escrita.

La actividad se convierte en el punto central de la transformación porque es en ella, donde se gesta y desarrolla la conversación educativa.

5.2.1.2 Las características de la actividad

Hablar de un salón de clase es hablar de interacciones; las aulas son espacios donde de manera constante y deliberada los diferentes miembros del grupo se comunican y relacionan, sin embargo no se puede decir que toda interacción ocurrida dentro de este espacio resulte ser de valor educativo, muchas de las actividades docentes aunque planeadas y seleccionadas para producir conocimiento dentro del grupo en el momento de la acción no cumplen con su propósito.

Para que las interacciones que ocurran dentro del grupo resulten verdaderas experiencias de aprendizaje, el rol del maestro y los escenarios de actividades que se organicen deben tener ciertas características; así, el maestro como copartícipe de esta comunidad y siendo el miembro de “mayor dominio” sobre el tema tendrá como prioridad propiciar que el discurso del aula sea educativo y de construcción de significado logrando el desarrollo académico y cognitivo de cada uno de los miembros del grupo.

Esto se traduce en la práctica en una serie de responsabilidades y tareas que el maestro como “participante experto” tiene hacia el grupo; entre las cuales se encuentran las siguientes:

- Presentar la propuesta de trabajo a los alumnos: expresar clara y exhaustivamente este modelo educativo para que los niños lo entiendan y estén dispuestos a participar en él aún cuando sea una propuesta con la cual no estén familiarizados.
- Dirigir las actividades del aula para que la construcción del conocimiento se de a través del discurso y la reflexión compartida, logrando que la educación se convierta en un acto responsable hacia la propia tarea y hacia la de los compañeros.
- Involucrar a todos y cada uno de los miembros del grupo en las diferentes actividades, mostrando sensibilidad hacia aquellos miembros que van quedando atrás en las conversaciones y en los quehaceres, para así garantizar que dentro del aula todas las voces sean escuchadas.
- Elegir actividades pertinentes para el desarrollo de los temas de trabajo previamente seleccionados por los estudiantes. Se espera que éstas partan de lo que los alumnos ya saben hacer por ellos mismos para de ahí moverlos hacia actividades que no podrían hacer sin ayuda, reconociendo con esto su zona de desarrollo próximo.

- Proponer junto con todo el grupo las reglas de trabajo en clase y asegurarse que todos los miembros las conozcan y entiendan para que su cumplimiento sea mas efectivo.
- Una parte importante de mi trabajo dentro de este proyecto de intervención será la elaboración de nuevo material didáctico, que bajo el tema de interés seleccionado por los alumnos realizaré para reforzar los aprendizajes ocurridos durante el trabajo en grupo y propiciar a nivel individual una mayor comprensión de los contenidos. Con la elaboración de este nuevo material se espera sustituir el Cuadernillo Monterrey el cual ocupa la principal fuente de trabajo dentro del grupo, por producciones que con significado para los alumnos, ayuden a que el trabajo resulte personalmente atractivo, motivante e interesante.

5.2.1.3 El desarrollo de habilidades comunicativas

Construir una comunidad discursiva dentro del aula exigirá de los alumnos el despliegue de una serie de habilidades lingüísticas y de expresión que probablemente no forman parte de su repertorio de destrezas verbales; construir el conocimiento en conjunto exigirá de ellos un esfuerzo por apropiarse de nuevas formas verbales que les permitan la correcta expresión de su pensamiento y de sus sentimientos. La comunidad ayudará a este fin, ampliando el vocabulario, dando a conocer el significado de nuevas palabras y estimulando el orden de las ideas al promover la expresión verbal de frases que expresen ideas completas.

En los hechos esto significa un manejo conductual por parte de los alumnos que incluya el seguimiento de ciertos comportamientos iniciales como lo serían:

- Esperar y tomar turnos para participar en la clase.
- Dejar que el otro hable y escucharlo.
- Aprender a manejar materiales y hacerse responsables de su buen uso y manejo.
- Participar en la construcción de las reglas del grupo, seguirlas y respetarlas.

5.2.2 Hipótesis y supuestos de la intervención

La construcción de este proyecto de intervención al igual que cualquier otra acción desarrollada por el hombre tiene detrás de sí una serie de supuestos que la respaldan y en la cual las acciones descansan y se sostienen. En mi caso los supuestos que respaldan mi intervención y en los cuales se basa este proyecto de intervención son los siguientes:

- La construcción del conocimiento tiene una base social; el aprendizaje y desarrollo ocurren en el intercambio y la convivencia con el otro.
- La construcción de significado ocurre a través de las interacciones con otros que a través de sus creencias y conocimientos amplían y modifican mi pensamiento acerca del mundo que conozco.
- El lenguaje además de cumplir con una función primaria comunicativa de relación con otros, es una herramienta a través de la cual se desarrolla y amplía el pensamiento. Manejar y expresar correctamente el lenguaje se traduce en una mejor expresión y organización cognitiva de los individuos.
- El aprendizaje significativo se logra cuando las personas son capaces de reflexionar sobre sus propias conductas y acciones, aprendiendo de los errores y siendo capaces de rectificarlos.
- Cada persona decide aprender y comprometerse con su propio proceso de aprendizaje; la guía o ayuda de los otros será de utilidad solamente si la persona está comprometida y motivada para llevar a cabo la tarea.
- El aprendizaje se da en situaciones que son intelectual y afectivamente estimulantes para los individuos.
- Un marco de relaciones afectivamente seguras y reconfortantes para los miembros del grupo son la condición para que la mediación del aprendizaje pueda llevarse a cabo.
- El aprendizaje inicia y se desarrolla mejor cuando las personas tenemos un sentido de pertenencia a un grupo apropiándonos de las normas y valores que en él se manejan.

- Todos tenemos algo importante que decir acerca del mundo y de lo que pensamos de él, por eso educar; es aprender a escucharnos a nosotros mismos y a los demás en un marco de respeto y aceptación de los sentimientos y los pensamientos propios y ajenos.

CAPITULO VI

CONTROL DE LA ACCIÓN

Las acciones agrupadas en este rubro están relacionadas a un conjunto de actividades que ocurren fuera del salón de clase posteriores al trabajo de grupo encaminadas básicamente a la recuperación, la reflexión y el análisis del proyecto de intervención. Hablaré aquí de actividades que permitieron sistematizar el proyecto y orientar mi actividad docente durante el tiempo en que se implementó este trabajo de intervención.

Involucrada en un proceso de investigación-acción para la transformación de mi práctica docente, procesos reflexivos desde los cuales pude comprender mejor el qué y el para qué de las acciones y transformaciones que llevaba a cabo acompañaron y guiaron mi trabajo en este momento del proyecto de intervención. Las acciones que caracterizaron este tercer momento fueron la elaboración de diarios personales, el análisis de las transcripciones de video, las observaciones externa, las planeaciones y las asesorías personales.

Diarios personales y análisis de transcripciones de video:

Participar en el proceso de recuperación de la práctica representa una experiencia que se asocia con la reflexión profunda de todas aquellas acciones docentes cuyos significados prevalecen tácitamente en el hacer cotidiano en las aulas (Zermeño, 2005). Llevar a cabo acciones reflexivas a través de actividades de auto-observación como el análisis de las transcripciones de video y la elaboración de diarios personales, constituye la posibilidad de transformar el conocimiento implícito de nuestras prácticas docentes en conocimiento explícito que nos ayude a comprender y explicar las situaciones del aula, los hábitos, formas y estilos de participación.

Transformar mi práctica docente trajo consigo experiencias de recuperación que me permitieron guiar, orientar y ordenar mi proyecto de acuerdo a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de mis alumnos. El análisis de las transcripciones de video abrió espacios de reflexión ideales para monitorear el logro de los objetivos identificando los

aciertos, las dificultades y los resultados obtenidos a lo largo de la intervención y planear desde ellos las actividades del aula.

Como muestra de estas reflexiones presento la siguiente viñeta:

Algunas de las actividades realizadas en clases anteriores han implicado el trabajo en pares, gracias a las transcripciones de video y a su respectivo análisis descubro que durante estas actividades aunque diseñadas para que los niños trabajen de manera mas independiente dentro del salón de clase siguen presentando por un lado una fuerte dirección de mi parte y de parte de los alumnos existe una gran demanda hacia mi presencia en sus trabajos requiriendo constantemente ayuda para resolver algunos problemas como: obtener material, aprobar su trabajo, saber si lo que hacen esta bien o mal, saber si pueden continuar, etc.

Me doy cuenta que además de las reglas generales de trabajo ya conocidas por los niños sería conveniente establecer una rutina de clase que me permitiera a mí dirigir menos a los niños y a estos hacer mas por ellos mismos.(Diario Personal No.4 01 Marzo 05).

El conocimiento generado a través del análisis de la actividad del aula y del proyecto de intervención en sí mismo se vieron reflejados en los diarios personales donde de manera sistemática llevaba a cabo reflexiones que me permitían acceder y entender los procesos cognitivos y emocionales de los alumnos desde los cuales intervine y diseñé la enseñanza. Al igual que en mi trabajo docente previo a esta intervención, descubro en mi práctica una tendencia hacia la planeación y organización de las actividades, la diferencia radica en que a partir del proyecto de intervención la planeación es el resultado de procesos de reflexión que me posibilitan planear la enseñanza desde las necesidades de quien aprende y no de quien enseña.

Como ejemplo de estos procesos auto-reflexivos que orientaron y guiaron esta investigación presento la siguiente viñeta:

En algún momento de la clase sentí mucho bullicio, los niños me llamaban constantemente para que les ayude a resolver su tarea, entonces tuve que parar para hablar un poco sobre las reglas de grupo y creo que eso sirvió para continuar con el trabajo, sin embargo me doy cuenta que los niños no saben compartir el trabajo, en muchos casos cada niño hacía la tarea por cuenta propia sin consultar o voltear a ver a su compañero. Algunos como Esmeralda y Yesenia parecen no saber cómo pedir auxilio, les cuesta trabajar independientemente, necesitan que yo este monitoreando su trabajo preguntándoles cosas como : ¿cómo van? ¿qué les falta? .

Creo que es importante que la próxima clase trabajemos en establecer nuevas normas de trabajo en el grupo para cuando los niños estén trabajando en pequeños grupos. Prever que cuando yo estoy ocupada trabajando con algún niño o un pequeño equipo el resto puedan trabajar de manera independiente. Trabajaremos en responder las siguientes preguntas:

¿qué puedo hacer si termino mi trabajo?

*¿cómo puedo conseguir el material que necesito?
¿cómo saber si puedo continuar o no con la actividad?
¿cómo se que mi trabajo esta bien hecho y puedo continuar?
(Diario Personal No.3 15 Febrero 05).*

Observaciones externas:

Las observaciones de personas externas al salón de clase fue otra de las herramientas utilizadas en este periodo de la investigación para recolectar información y monitorear las transformaciones que iban ocurriendo a lo largo de la intervención. En este caso una persona que trabajaba dentro de la misma institución pero que no pertenecía ni tenía contacto habitual con el salón de clase observó en momentos diferentes el trabajo del grupo, su labor consistió en registrar en un papel todo lo que ahí ocurría, la consigna era escribir datos descriptivos evitando hacer cualquier tipo de interpretación o apreciación personal sobre la dinámica del grupo, gracias a estas visitas externas y a su respectivo análisis se pudieron obtener tres registros que sirvieron para la elaboración de las planeaciones semanales y posteriormente para la construcción del análisis de los resultados de la intervención.

En seguida muestro un fragmento de los registros obtenidos a través de esta herramienta:

La maestra da instrucciones de cómo trabajar en equipo, indicándoles que trabajaran en parejas. La maestra pregunta a los niños ¿dónde se encuentran los materiales? ¿dónde esta el resistol?. La maestra lanza preguntas a los niños: ¿cómo creen que puedan resolver problemas de cómo escribir palabras? un niño responde: “con el compañero”.
La maestra da instrucciones a los niños de buscar imágenes de palabras que empiezan con P. Algunos niños siguen preguntando y la maestra les da las indicaciones.
Los niños trabajan, recortan. Los niños se preguntan entre ellos si pueden recortar tal o cual imagen, los niños se contestan entre ellos.
La maestra va con los equipo ayudándoles a identificar imágenes que lleven el sonido P sino pueden distinguir el sonido les ayuda escribiendo la palabra para que los niños al ver las letras identifiquen si lleva la P o no la lleva.
(Observación Externa, No. 01 Marzo 05).

Planeaciones de clase:

El proyecto general de intervención implico en la práctica la elaboración de planeaciones semanales que sirvieron para guiar el trabajo del aula hacia los objetivos y fines de las transformación. Al igual que en la primera etapa de la investigación la planeación fue una tarea que acompañó mi quehacer docente y que sirvió para ordenar y aclarar las acciones

ocurridas en el aula. Sin embargo, en este momento deja de ser una lista de chequeo donde se tiene que cumplir con todo lo previamente estipulado para convertirse en una herramienta de seguimiento y evaluación del proyecto de intervención.

La recuperación de mi práctica docente a través del análisis de las transcripciones de video, los diarios personales y las observaciones externas influyeron significativamente en el uso y sentido de la planeación en este tercer momento del proyecto de intervención. Ahora, esta actividad se centraba en los saberes, expectativas y necesidades de mis alumnos y gracias a ella me fue posible organizar los nuevos procedimientos y modos de trabajo del aula que requería la puesta en marcha del proyecto de intervención.

Las planeaciones realizada en este tercer momento del proyecto incluían los objetivos de intervención, los objetivos de aprendizaje y las acciones y operaciones (de alumnos y docente) necesarios para llevarlos a cabo. Como resultado del análisis de las transcripciones de video y los diarios personales algunas de las planeaciones incluían al inicio de las mismas un apartado denominado “antecedentes” que explicaba el contexto desde el cuál surgía la planeación.

Como muestra de esta actividad puede verse el anexo no.1.

Asesorías individuales:

Otra actividad en este tercer momento del proyecto de intervención fueron las asesorías personales que de manera importante y positiva contribuyeron al logro de los objetivos de la intervención.

Estas reuniones programadas semanalmente funcionaron como un espacio para compartir la experiencia y reflexionar sobre ella, sirvieron para expresar dudas o inquietudes con respecto al proyecto de intervención o a la elaboración del protocolo de investigación. A través de conversaciones informales se clarificaban procedimientos, modos y maneras de hacer las cosas en este trayecto de transformación de la práctica.

Las asesorías personales además de servir para reflexionar sobre la puesta en marcha del proyecto de intervención, mantenerme centrada y enfocada en lo que iba ocurriendo teniendo la oportunidad de hacer cualquier tipo de transformación o ajuste pertinente para el logro de los objetivos, proporcionaban un soporte emocional que animaba a continuar con la transformación a través del proyecto de intervención.

CAPITULO VII

ANALISIS Y RESULTADOS

El trabajo de observación y recuperación de la práctica docente como acción sistemática, permitió identificar y delinear las características de mi experiencia educativa en la fase de intervención. A partir de los propósitos educativos del proyecto de acción se recopilaron datos que, desde su análisis han mostrado aspectos concernientes al cambio en el estilo de ser docente y en cuanto a los resultados obtenidos en términos de los aprendizajes y logros de los alumnos.

El primer acercamiento con la práctica pedagógica mostró un estilo de enseñanza que se diseñaba desde mis propias necesidades, supuestos y tiempos (ver supra, pp. 24-27); se ajustaba no a lo que los niños requerían sino a lo que se les proponía desde un control externo. Esta manera de pensar y organizar las actividades del aula mostraba un estilo de gestión docente gerencial cuya función principal era garantizar el cabal cumplimiento de una programación didáctica previamente diseñada. Las necesidades reales e intrínsecas de los alumnos se desdibujaban en la planeación didáctica puesto que la directriz del trabajo se encaminaba a los contenidos que marcaban los planes y programas de trabajo.

Dirigir la actividad del aula ajena a los alumnos generó una dinámica de interacción que privilegiaba el establecimiento de relaciones codependientes, tanto en la realización de las tareas como en el control conductual. El estilo de gestión docente no permitía a los niños participar activa y libremente en los diferentes momentos de la clase; su rol en los procesos de enseñanza se definía como la de un espectador que recibe pasivamente lo que viene del exterior.

Los alumnos permanentemente ajenos y al margen de su propio proceso de aprendizaje, sujetos a ritmos de trabajo que no eran los suyos, sin tiempo suficiente para pensar y reflexionar sobre sus experiencias y sus conductas quedaron expuestos a una instrucción pobre y limitada; instrucción que como se había mencionado en apartados anteriores, no se diferenciaba de la que recibían en sus salones de clase en la escuela “regular”.

Ante esta problemática y con un interés genuino por tratar de mejorar los procesos y situaciones de aprendizaje, decidí diseñar un proyecto de intervención cuyo objetivo

principal fuera la transformación de la actividad del aula, busqué acciones diferentes que concedieran a los niños un protagonismo en sus procesos de aprendizaje, modificarán la didáctica caracterizada por la directividad y el control externo, en donde el docente asumía el papel del experto que dice, hace y ordena.

Para lograr este propósito decidí privilegiar una nueva manera de trabajo donde la principal razón estaría puesta en que el niño construyera por si mismo, responsabilizándose de su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, el proyecto de intervención estuvo enfocado a lograr que los alumnos participaran mas activamente de los diferentes momentos de clase y que la construcción de conocimiento se diera de una manera reflexiva y compartida donde la conversación tuviera un lugar privilegiado ya que a través de ella se iría dando orden, dirección y estructura a su pensamiento y acción.

Una vez tomada la decisión por incorporar y asumir esta forma de trabajo, los registros de observación sirvieron para recolectar información que diera cuenta de los cambios ocurridos dentro del salón de clase. El objetivo de este apartado es justamente dar a conocer esos resultados obtenidos, describiendo las nuevas actividades, relaciones y procesos educativos que ocurrían en el aula precisamente para contrastarlos con la caracterización correspondiente a la primera etapa de la investigación-acción.

Para describir y explicar las distintas acciones que ocurrieron en la práctica utilizo la estructura procesal propuesta por Jackson (1992) describiendo dos de los momentos del acto educativo: acciones previas y acciones durante la intervención. Las acciones posteriores a la intervención se especifican en el capítulo VI cuando hablo del control de la acción.

A continuación presento los patrones característicos de cada uno de estos segmentos intentando construir una imagen de los hechos sucedidos en torno al trabajo docente, alumnos, actividades y resultados en términos de aprendizaje.

7.1.- ACCIONES PREVIAS A LA INTERVENCION

Las acciones agrupadas en este rubro están relacionadas a un conjunto de tareas que ocurren fuera del salón de clase, previas al trabajo de grupo y encaminadas al diseño de las

sesiones de trabajo; específicamente actividades de planeación y estructuración de los contenidos de aprendizaje.

Al igual que en mi trabajo docente previo a esta intervención, descubro en mi práctica educativa una tendencia hacia la planeación y organización de las actividades del aula. La diferencia radica en que en la intervención las tareas fueron pensadas y direccionadas de tal manera que pudieran contribuir al logro de la meta educativa; la construcción de una comunidad de aprendizaje dentro del aula. A continuación se muestran los patrones que caracterizaron a este primer momento

7.1.1 Organización del aula

Transformar el salón de clase en una “comunidad de aprendizaje” inevitablemente trajo consigo cambios en la manera de organizar no sólo la actividad sino también *la distribución del espacio físico del aula*. Para lograr que los niños se comunicaran unos con otros y que ocurrieran conversaciones educativas era necesario contar con un espacio físico adecuado. Conseguir una interacción más democrática entre los alumnos requirió de un diseño de aula que les permitiera desplazarse libremente, al tiempo que pudieran establecer contacto visual con sus compañeros durante las conversaciones grupales y tener acceso directo a los materiales.

Por estos motivos, dispuse al centro del aula una mesa donde todos los miembros del grupo incluida la docente se sentaban y participaban de las diferentes actividades de la clase, coloqué un librero con los materiales necesarios para que todos tuvieran acceso cada vez que fuera necesario, las paredes se prepararon para que los trabajos realizados pudieran ser expuestos a todo el grupo y formaran parte del ambiente de la comunidad.

Establecer una “comunidad de aprendizaje” implica trabajo colaborativo y participación conjunta, esto explica la necesidad y la importancia de disponer el aula para que ello ocurra. La distribución del espacio físico se convierte en un elemento relevante cuando la educación se basa en compartir y conversar. La siguiente viñeta tomada del diario del docente muestra a manera de ejemplo la presencia de este elemento:

Durante el transcurso de la clase me di cuenta que el espacio entre las mesas era muy pequeño y que los niños tenían dificultad para moverse con soltura dentro del salón, así que al final de la clase volví a mover todo y ahora ya hay mas espacio, los materiales están a la mano y creo que hasta se podrá grabar mejor la próxima sesión de trabajo.

(Diario Personal 1, 01 febrero 05).

Desde el inicio del curso se llevaron a cabo acciones para que el trabajo de los niños fuera más independiente y separado del control de la maestra. Una de las estrategias que sirvieron a este propósito fue justamente la disposición física del aula que permitía el manejo y cuidado de los materiales. Sus responsabilidades aumentarían si contaban con espacios para ejercerla; al tener a su alcance y disposición los instrumentos necesarios podrían comprometerse con el manejo y cuidado de los materiales y con su orden y limpieza.

Una vez asumida la obligación en el cuidado, manejo de los materiales y del espacio físico del aula solamente tendría que supervisar y monitorear sus compromisos. Este seguimiento ayudaba a mantener el orden y el respeto necesario para el trabajo académico. Este nuevo convenio por parte de los alumnos fue mostrándoles otra manera de compartir las obligaciones del aula y permitió que empezara a dejar de ser la única responsable de lo que ocurría en el salón de clase e iniciara un nuevo estilo de relación que les mostraría la importancia de la co-participación.

7.1.2 La organización de la actividad

Transformar el salón de clase en una “comunidad de aprendizaje” requirió además de la organización física del aula, del diseño y planeación de cada una de las sesiones de trabajo. Las actividades fueron planeadas a través de programaciones semanales, las cuales estuvieron organizadas con base a dos objetivos: los de aprendizaje y los de intervención.

Los de aprendizaje se relacionaron a los contenidos académicos que los niños requerían para resolver sus dificultades en la adquisición y consolidación de la lengua escrita: lecturas ejercicios de análisis fonéticos, escritura, construcción de frases, lectura global, etc. En este punto en específico se preveían las situaciones y desempeños de aprendizaje.

Los objetivos de intervención correspondieron a las estrategias pedagógicas que se utilizaron para la construcción de una comunidad de aprendizaje en colaboración y en conversación con otros. Para cada semana se diseñaron objetivos que permitieran organizar la actividad de manera conjunta, favoreciendo la autonomía grupal, personal, la interacción entre iguales y las conversaciones dentro del grupo.

Aprender a compartir las actividades del salón de clase no resultó una meta sencilla ya que los niños acostumbrados al trabajo individual y solitario que rutinariamente llevan a cabo en sus salones no saben cómo trabajar con los otros. La puesta en marcha del trabajo grupal o en pequeños grupos requirió de una guía cercana por parte del docente y de un esfuerzo considerable de los alumnos por cumplir con los objetivos propuestos.

Para lograr el trabajo en colaboración fue necesario planear en cada sesión, estrategias sencillas que permitieran establecer las reglas de grupo, aprender a resolver problemas de forma independiente, manejar materiales y expresarse verbalmente; estrategias que fueron permitiendo a los niños desarrollar habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas necesarias para el trabajo en conjunto.

Para conocer la manera en que se realizaron estas planeaciones clase por clase se muestra un modelo de ellas en el anexo No. 1.

7.2.- ACCIONES DURANTE LA INTERVENCIÓN

A partir de la recuperación, análisis y reflexión de los datos se identifica un grupo de acciones referentes a dirigir las tareas, organizar el trabajo, iniciar sesiones y propiciar conversaciones que permitieran el funcionamiento y desarrollo de cada una de las metas de investigación. Es en este apartado donde se presentan estos patrones de acción que dan cuenta de los cambios y del nuevo funcionamiento del salón de clase a partir de la puesta en marcha del proyecto de intervención.

Se reconoce a la **dirección** como el patrón principal mediante el cual se guiaron las actividades del aula, se organizaron las dinámicas de clase, se ordenó el aprendizaje en el grupo y **la construcción de un ambiente afectivamente seguro de trabajo** que permitió que los niños aprendieran a relacionarse con sus compañeros, con el maestro y con el objeto

de estudio como la base para la construcción de un aprendizaje personalmente estimulante y reconfortante.

Para describir y explicar la acción docente se hace alusión a dos momentos diferentes del trabajo intra-aula: al inicio de las sesiones y en el transcurso de las mismas.

7.2.1 La dirección

Los datos recolectados muestran dos momentos breves pero importantes dentro del proceso de aprendizaje donde la dirección y la guía docente permitió de un modo sencillo, organizar y ordenar el trabajo además de preparar a los niños para iniciar o cerrar cada una de las sesiones.

7.2.1.1 La dirección que ocurre al inicio de las sesiones

Al inicio de las actividades la dirección docente que se llevó a cabo tuvo como objetivo principal organizar las labores del aula dando indicaciones precisas a los niños de lo que se trabajaría en la clase y la manera en que tendrían que hacerlo. Las indicaciones dadas corresponden a *instrucciones directas* que hacían referencia al trabajo de ese día. Un ejemplo de este tipo de instrucción es el siguiente:

Después de que la maestra lee un texto a todo el grupo, les pide participar de una actividad conjunta, donde los niños tendrían que identificar cada una de las palabras por las que están formadas las frases del texto. Esta sesión inicia de esta manera:

M: Muy bien, ahora voy a escribir estas frases en el pizarrón de una en una y ustedes tendrán que identificar las palabras por las que están formadas. La maestra se levanta de su lugar y escribe en el pizarrón diciendo en voz alta: “voy a escribir el título del cuento. M pregunta al grupo: ¿cuántas palabras tiene el título del cuento El parque? Los niños responden diciendo que dos, M dice: muy bien, son dos. M pide a Selene que pase a señalarlas al pizarrón, Selene se levanta, va al pizarrón, toma el marcador y señala las palabras. M le dice: “muy bien”.

(Transcripción No. 3, 15 Febrero 05).

En las ocasiones en que se tendría que realizar alguna tarea de manera personal o grupal, las instrucciones directas iban acompañadas de preguntas generales que servían para asegurar la comprensión de la actividad; un ejemplo de esta situación se puede apreciar en la siguiente viñeta:

M toma una hoja donde viene impresa la imagen de una niña leyendo en una ventana y en la parte de abajo escrita la siguiente frase: Luli lee libros en la ventana.

M muestra esta hoja a los niños diciendo: Aquí tenemos un dibujo de Luli que lee un libro en la ventana y señalando la parte de arriba de la hoja dice: aquí arriba dice nombre y quiero que escriban su nombre, en la segunda línea dice fecha y quiero que escriban la fecha ¿de acuerdo?

Los niños empiezan a conversar entre ellos.

M retoma el tema diciendo: oigan chicos entonces a ver ¿qué tienen que poner arriba?

Los niños responden en coro: el nombre

M: ¿y aquí abajo?

Los niños en coro dicen: la fecha

M dice: muy bien, el nombre y la fecha.

Y señalando la parte baja de la hoja dice: aquí van a copiar esta frase: Luli lee libros en la ventana.

(Transcripción No.9, 19 Abril 05).

Las instrucciones precisas fueron de gran apoyo para introducir a los niños en el trabajo diario y para auxiliarlos en las tareas específicas que cada uno debería realizar para cumplir con el objetivo del día.

Las consignas dadas al inicio de cada una de las actividades funcionaron como una guía que los ayudó a centrarse e implicarse en las actividades de aprendizaje, contribuyendo a crear una armazón desde el cual se sostuvieron sus quehaceres y su disposición hacia la tarea. Así pues, la dirección que ocurre en el momento inicial de la clase permite como lo describen Tharp y Gallimore (2002) crear una preparación que introduce los contextos de actividad que seguirán incluyendo sus tareas y roles.

La instrucción directa incidió también en la manera en que los alumnos se dispusieron al trabajo. La información breve y clara resultó ser suficiente para que de una manera natural y sencilla se involucraran con la actividad y participaran espontáneamente en las tareas. La siguiente transcripción de video da cuenta de esta situación:

Esta clase inicia cuando la maestra explica a los niños la actividad diciéndoles que harán un concurso dentro del salón de clase, que van a formar dos equipos y cada uno va a tener que construir frases que les dictara.

Los niños al oír esta indicación se ponen contentos, sonríen y dicen “si, si”.

M da las instrucciones de la tarea diciendo:

Cada equipo va a tener un pizarrón para trabajar y cada equipo debe formar frases con las palabras que están pegadas en el salón de clase, únicamente con esas.

M da un ejemplo de cómo debe hacerse la tarea, los niños la observan y le ayudan a resolverlo.

M dice que cada frase bien escrita se llevará un punto que anotará en la parte superior del pizarrón y que al final de clase verán cuál equipo obtuvo más puntos.

M dice que como es un trabajo en equipo tendrán que resolverlo entre todos y que se tendrán que poner de acuerdo para hacerlo de la mejor manera posible, así, que unos pueden ir a buscar las palabras, otros pueden ayudar formando la oración, otros pueden pegarlas. M continúa diciendo que cuando tengan la frase lista la revisan y si está bien escrita les da un punto.

M dice: muy bien, vamos a empezar, quiero que cada equipo escriba la frase “el niño”. Los niños se levantan de sus lugares y van frente al pizarrón a buscar las palabras (Transcripción no.8, 12 Abril 06).

La situación que aquí se presenta deja claro que no es necesario repetir varias veces las indicaciones ni hacer grandes presentaciones para motivar y disponer a los estudiantes a las actividades del aula. Tal parece que ante la seguridad de saber lo que tienen que hacer se establece una plataforma lo suficientemente sólida desde la cual pueden iniciarse de manera independiente y gustosa en la actividad de aprendizaje.

Es indudable que el hecho de dar instrucciones precisas sobre cada una de las tareas fue un gran acierto que facilitó y permitió la participación, sin embargo cabe destacar que no fue la única estrategia utilizada para el logro de los objetivos. En la siguiente transcripción de video se aprecian otros instrumentos de mediación tales como la pregunta que se usó para involucrar a los niños con el proceso y ayudarlo a ir estableciendo la comunidad de aprendizaje.

M invita a los niños a presentar sus trabajos.

Michelle dice a M que él quiere presentarlo, toma su hoja y mostrándosela a M empieza a decir lo que dibujo en ella.

M lo interrumpe y le pide que muestre a todo el grupo el dibujo que está describiendo.

Michelle toma su hoja y la muestra a todos diciendo: “esta es un señora, este es un sol, una luna, una cancha, aquí hay unos columpios y una resbaladilla y una casa y un carro.”

El grupo observa el trabajo de Michelle.

M toma la hoja de Michelle y mostrándola al grupo pregunta: “¿qué creen que sea lo que dibujo Michelle?”

Chuy grita: “paque”.

M dice: “muy bien es un parque, ¿qué creen que le guste a Michelle?”

Silencio

M “¿a dónde le gusta ir?”

Chuy: “a paque”

M: “a Michelle le gusta ir al parque por eso dibujo un parque, muy bien.

M: ¿alguien más quiere presentar su trabajo?”

Los niños no responden

M dice que ella va a presentar lo que ella escribió, toma su hoja y empieza a leer su texto

Los niños la observan.

Al terminar pregunta “¿alguien quiere continuar?”

Los niños no responden.

*M pregunta a Esmeralda si le gustaría presentar su trabajo.
Esmeralda mueve la cabeza diciendo que si
Con la hoja sobre la mesa y en voz muy baja, va diciendo lo que dibujo: “una casa, unas
nubes, un sol”
M pregunta a Esmeralda ¿ la casa que dibujaste es tu casa o es la de alguien mas?
Esmeralda responde que es su casa.
M le pregunta: ¿te gusta estar en tu casa? Esmeralda responde que si.
(Transcripción de Video No. 2, 8 Febrero 05).*

Siguiendo la viñeta, queda claro que la dirección docente tenía la intención de introducir al grupo en la dinámica de interacción verbal propia de las comunidades de aprendizaje dialógico, así, la dirección que se daba al inicio pretendía a través de *preguntas generales formuladas al grupo* provocar conversación e interacción verbal entre los estudiantes, las cuales en la mayoría de los casos estuvieron acompañadas de estímulos visuales que apoyaban este fin.

El uso conjunto de la pregunta y de apoyos visuales resultó ser de gran ayuda para que los alumnos participaran con mayor libertad y fluidez en las conversaciones iniciadas por la maestra. Utilizar trabajos elaborados previamente por ellos fue un acierto puesto que les ayudó a recordar los contenidos revisados en clases anteriores. La presentación de láminas reforzaba su participación al tener una referencia desde la cual apoyar sus opinión y puntos de vista.

Los materiales gráficos resultaron ser excelentes mediadores del proceso de aprendizaje al proveer un medio para lograr la ejecución y suavizar la participación en la dinámica de la clase. La presentación de la siguiente viñeta evidencia el uso de dichos estímulos como mediadores del aprendizaje.

*Me llamó la atención la participación de los niños durante la clase ya que ésta fue activa y libre, creo que la presentación de las láminas ayudó a que ocurriera de esta manera ya que al inicio de la clase parecían bastante interesados e involucrados con los temas, conversando y respondiendo a las preguntas que les formulaba.
(Diario Personal no.1, 01 Febrero 05).*

A la par de este conjunto de acciones que pretendían orientar y estructurar el trabajo diario, hubo una serie de intervenciones que hacían *referencia a las actividades realizadas en clases anteriores*. Esta relación les permitió entender la actividad cotidiana como parte

de un contexto más amplio donde las sesiones tenían continuidad y los contenidos se entrelazaban unos con otros.

A través de preguntas que conectaban los eventos de una clase con otra, guiaba a alumnos a la construcción de puentes cognitivos que les permitían percibir las actividades del aula como un todo conectado y coherente que además de dar significado al aprendizaje ordenaron en el tiempo y el espacio sus acciones y pensamientos.

La siguiente viñeta es un ejemplo del tipo de instrucciones dadas para mostrar a los estudiantes estas relaciones:

La maestra inicia la clase formulando una pregunta al grupo sobre el trabajo realizado la semana pasada.

M parada frente a los niños en una esquina del salón, ¿quién se acuerda del trabajo que hicimos la semana pasada?

Los niños responde a coro: “si”

Michelle señala unas cartulinas diciendo: hicimos eso

M dice:” Hicieron estas cartulina ¿verdad? Pegaron dibujos en ellas y ¿qué queríamos hacer en ellas pegar dibujos que...

Los niños interrumpen diciendo a coro: “pegar dibujos, pegar dibujos, con P con P”.

M dice: “muy bien, queríamos pegar dibujos que llevaran el sonido de la letra P”

Mientras M habla señala los trabajos de los niños.

M dice: ¿se acuerdan que también leímos unas palabras?

Los niños responden a coro que si

(Transcripción No.5, 8 Marzo 05).

Si iniciar las sesión de trabajo anunciando a los estudiantes el tema y las actividades a realizar garantiza una buena apertura de clase, no hay duda que ubicar la actividad diaria en un marco mayor de relaciones prepara mucho mejor el escenario para que los alumnos encuentren significado y sentido a lo que aprenden, sobre todo, cuando la asistencia a estos grupos de trabajo es solamente una vez a la semana.

7.2.1.2 La dirección que ocurre en el transcurso de las sesiones

En este apartado se describirá el conjunto de acciones que fueron delineando un nuevo estilo de trabajo y de relaciones en el grupo. La intención de suscitar un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se desarrollaran de manera más autónoma perfiló un patrón de acción docente que *promovía la participación de los estudiantes* en los acontecimientos diarios del aula. Esta actividad tenía la intención de involucrar a los niños

en los procesos de la clase y así lograr transitar de un modelo de enseñanza dependiente a un modelo de aprendizaje autorregulado.

Al pretender la construcción de una “comunidad de aprendizaje”, quedaba claro que el aprendizaje que ahí ocurriera debería ser esencialmente colectivo y que la participación de todos era importante en la medida en que cada uno contribuyera desde sus capacidades y saberes a la construcción conjunta del conocimiento. En los hechos se distinguen tres modos utilizados para lograr dicho objetivo: *fomentando conversaciones, el desarrollo de la actividad conjunta y el desarrollo del pensamiento reflexivo.*

7.2.1.2.1 Fomentar la conversación dentro del aula

El proyecto de intervención además de traer consigo cambios en la manera de dirigir la actividad del aula, transformó la organización al establecer nuevos modelos de relación entre los diferentes miembros del grupo y en los roles que cada uno de ellos desempeñaba en este proceso.

A partir de concebir al aula como una “comunidad de aprendizaje” donde todos y cada uno de los miembros jugarían un papel importante y decisivo para el logro de los objetivos, la educación que ahí ocurriera sería entendida como un proceso de colaboración entre todos los integrantes, donde cada uno aportaría al desarrollo y construcción del conocimiento.

Convencida de que este nuevo estilo de participación y de relación no era posible promoverlo desde el discurso y que manejarnos como una “comunidad de aprendizaje” implicaría necesariamente ser una grupo dialógico, decidí iniciar el establecimiento de dicha comunidad introduciéndolos en las dinámica de interacción verbal de la cual pretendía formáramos parte.

Una de las metas del proyecto de intervención fue diseñar un marco pedagógico que permitiera abrir espacios de participación y conversación en el grupo, sin embargo desde el inicio de la intervención se hizo evidente la dificultad de los niños para expresarse de manera verbal lo cual les impedía interactuar bajo un modelo de educación conversacional.

Sus habilidades lingüísticas fuertemente restringidas mostraban grandes deficiencias en la construcción de oraciones completas y bien estructuradas. Para ayudarlos a mejorar

esas habilidades lingüísticas y construir mejores conversaciones a través de estructuras sintácticas y semánticas se ofrecieron los siguientes apoyos: a) retomar las aportaciones de los niños para ampliarlas y precisarlas, b) modelar verbalmente la manera de hacer oraciones gramaticalmente correctas y c) preguntar como un medio para estructurar u ordenar el lenguaje de los niños.

a) Retomar las aportaciones de los niños para ampliarlas y precisarlas.

Uno de los roles que asumí como docente en las conversaciones suscitadas dentro del aula fue el de mediar la información que expresaban los niños a través de sus intervenciones verbales en tanto su construcción gramatical y su expresión verbal era bastante limitada al inicio de la intervención. Decidí retomar cada vez que fuera necesario sus aportaciones para ampliarlas y precisarlas y así favorecer una construcción clara de las ideas y una comprensión común que fuera la base para generar conversación en el aula.

La siguiente viñeta es un ejemplo de este tipo de intervención que como docente lleve a cabo para ayudarlos a la construcción de ideas claras y comprensibles para todo el grupo:

M presenta una lámina a los niños y les pregunta: ¿qué ven aquí?

Los niños responden: “estudiar” “escuela”.

M retoma las aportaciones y repite al grupo: “es una escuela, hay niños estudiando” ¿qué mas ven?

Chuy: “maestro”

Kenia : “número”

M: repite al grupo: “ hay números, ¿dónde están los números?

Kenia: “acá” señalando la lámina.

M: “hay unos números escritos en el pizarrón, muy bien, ¿qué mas ven?

Chuy: “el mestro”

M asintiendo con la cabeza repite: “ hay un maestro”

Michelle: “un dos que esta agarrando el maestro”

M: repite al grupo “el maestro esta agarrando un número dos ¿y los niños dónde están?”

N: “ahí, ahí, sentados”.

M: Retoma lo que los niños dicen y repite al grupo: “los niños están sentados en los escritorios ¿verdad? Muy bien.”

M señalando la lámina pregunta: “¿aquí arriba qué tenemos?

N: “letras”

M asintiendo con la cabeza dice: “ aquí arriba hay escritas algunas letras, ¿qué creen que diga aquí arriba?

Chuy: “etudia”

M voltea a ver a Chuy asintiendo con la cabeza dice: “si, puede decir estudiar”

M pregunta nuevamente: ¿qué otra cosa podrá decir?

*Silencio, los niños no responden
(Transcripción de video no.1, 01 Febrero 05)*

*M pide a Selene que presente su trabajo.
Selene se levanta de su silla y pasa su trabajo a M. M le dice que es ella la que tiene que mostrar su trabajo a sus compañeros.
Selene muestra su trabajo al grupo diciendo: arco iris y lluvia.
M dice: ¿te gustan los días de lluvia y los arco iris?
Selene con su cabeza dice que sí.
M se dirige al grupo diciendo: “ a Selene le gustan los días de lluvia y los arco-iris” .
Selene se sienta.
(Transcripción no.2, 8 Febrero 05).*

En la interacción cotidiana entre los miembros del grupo, resultó innegable la ayuda que estas acciones docentes produjeron, ya que como menciona Tharp y Gallimore (1988) la forma crítica para asistir en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, para formar, expresar e intercambiar ideas verbalmente y por escrito es por medio del diálogo, por ello una de las maneras que el docente tiene para extender la zona de ejecución de un estudiante es promoviendo y evocando un lenguaje y expresión más completos que permita corregir y supervisar la comprensión.

El rol asumido al tomar y precisar las aportaciones hechas por los niños de alguna manera permitió que el diálogo tomara la forma de una conversación que aunque dirigida y guiada, facilitó la participación espontánea de los estudiantes.

En el transcurso de la clase me di cuenta que los niños disfrutaron más las actividades donde hubo conversación y construyeron juntos. Durante el trabajo personal los note inquietos e inconformes pero cuando cambiamos a trabajo colectivo inmediatamente se involucraron con la tarea reflexionando y conversando espontáneamente (Diario Personal No. 6, 19 Abril, 05).

b) Modelar verbalmente la manera de hacer oraciones gramaticalmente correctas.

Aunque sin evidentes problemas de lenguaje, impedimentos físicos para pronunciar correctamente una palabra determinada (excepto Chuy). Los alumnos limitaban el uso del idioma al manejo cotidiano donde la palabra-frase constituía la forma habitual para expresarse y socializar con los demás a través de situaciones tales como: saludarse, pedir materiales, hacer preguntas sobre asuntos de la clase, etc. El habla como herramienta para

expresar ideas o pensamientos complejos no formaba parte del repertorio de expresión de estos niños.

Habitualmente sus expresiones verbales formadas por palabras aisladas manifestaban una construcción de significados particulares que en pocas ocasiones terminaban en la formulación de enunciados que evidenciaran una organización recíproca de dichos significados (Mercer, 2001). Ante esta situación y tomando en cuenta que el pensamiento dialógico es una condición primordial en la construcción de comunidades de aprendizaje, la expresión dentro del grupo tendría que mejorar. Como docente no podía aspirar a la consolidación de una comunidad de indagación y reflexión con habilidades lingüísticas tan pobres, esto implicó tomar medidas que ayudaran al mejoramiento del habla dentro del grupo. En el transcurso de las sesiones, una función docente fue la de modelar la construcción de frases gramaticalmente correctas compuestas por más de una palabra o constructo que sirviera de guía para la producción de frases e ideas más elaboradas por parte de los estudiantes.

Kenia pregunta: “¿qué vamos a recortar?”

M voltea a ver al grupo y dice: “¿quién le quiere decir a Kenia lo que vamos a recortar?”

Michelle contesta: “con p”.

M: “vamos a recortar imágenes que lleven el sonido p”. ¿qué vamos a recortar?”

(Transcripción de Video No.4 01 Marzo 05).

Al reconocer al lenguaje como un medio para pensar y actuar conjuntamente era obvio que el aprendizaje que ocurriera dentro del aula tendría que transformar el lenguaje en una herramienta intelectual que les permitiera además de un uso social y práctico convertirlo en una herramienta para vehicular el conocimiento y apoyar el pensamiento.

La mediación que lleve a cabo para facilitar la construcción del lenguaje resultó importante, no solamente porque posibilitaría las conversaciones futuras sino porque les mostraría a los niños nuevas formas de expresión verbal donde la palabra tendría la función de agrupar y relacionar significados. Para ilustrar esta situación presento la siguiente cita.

Las palabras no son únicamente nombres o títulos de significados particulares; también constituyen enunciados en lo que los significados se organizan en relación recíproca. Cuando decimos “este libro es un diccionario” expresamos una conexión

lógica, un acto de clasificación y definición que trasciende la cosa física para adentrarse en la región lógica de los géneros, las especies, las cosas y los atributos (Wells, 2001).

La construcción de frases e ideas con una estructura sintáctica y semántica a partir de palabras o frases dichas por los niños resultó conveniente y pertinente para lograr comprensiones comunes, ya que a través de esta acción las expresiones aisladas o mal estructuradas tomaban sentido en una expresión verbal ordenada y coherente. Este tipo de ayuda permitió que la expresión se convirtiera en un objeto de conocimiento para el hablante que al poder contemplar su propia comprensión de una forma exteriorizada podía responder a ella de la misma manera que otros participantes (Wells, 2001).

En ese momento de la intervención, el modelaje se convirtió en una poderosa herramienta de mediación que fue permitiendo la internalización de nuevos patrones de interacción, los cuales serían representados por el aprendiz como una imagen que permitiría en el futuro la auto-dirección (Tharp y Gallimore, 1988).

c) El uso de la pregunta.

Para mejorar los procesos de comunicación y discurso además de las ayudas anteriormente mencionadas, el uso de la pregunta fue otra herramienta de trabajo que contribuyó al fortalecimiento y establecimiento de conversaciones en el grupo. A través de ellas encontré el medio ideal para iniciar y dar seguimiento a la actividad discursiva de los alumnos.

Con la ayuda de las preguntas fue posible introducirlos en los temas de la clase, revisar tareas o trabajos realizados con anterioridad, aclarar conceptos y cumplir con una meta ambiciosa pero finalmente lograda que fue la interacción ente los alumnos y la construcción conjunta de conocimiento.

Con la finalidad de exponer el tipo de preguntas que se usaron para favorecer la conversación se estableció la siguiente clasificación: preguntas para seguir la conversación y ampliarla, preguntas para mantener la atención de los niños en los comentarios de los compañeros y lograr la comprensión compartida de los textos, ilustraciones o ejercicios

revisados y elaborados conjuntamente, preguntas referidas a obtener información precisa y preguntas para pedir opinión.

- Preguntas utilizadas para seguir la conversación y ampliarla.

Este tipo de preguntas sirvieron para dejar en claro el tipo de participación que se esperaba ocurriera dentro del salón de clase. Estas interacciones tenían la intención de integrar los pensamientos individuales y lograr una comunicación interpersonal que les ayudara a la construcción conjunta de conocimiento.

Para lograr esto, era necesario que las ideas de los niños tuvieran un impacto social y que influyeran en las acciones propias y en las de los otros. La construcción conjunta de conocimiento sólo se lograría cuando los estudiantes fueran capaces de expresar y exponer sus ideas a través de palabras o algún otro referente simbólico que permitiera una interlocución (Mercer, 2001).

Como muestra de este tipo de preguntas presento la siguiente viñeta:

Al terminar de narrar la historia M pregunta a la clase si ellos hacen lo mismo que esos niños en su escuela

M: ¿quien me quiere platicar lo que hace en su escuela?

Michelle: “estudiamos..... poner atención”

M observándolo dice: “aja”

Michelle: “y...y....y “

M: lo observa en silencio

Michelle: “y que lo padre es escribir”

M: se ponen a escribir?

M: qué otra cosa hacen en la escuela Diana?

Diana: “hacer..... número, o hacer.....sumas.

M: ¿qué es lo que mas les gusta de su escuela?

Kenia: “escribir”

Cristian: “las tabas”

M voltea con Cristian diciendo: las tablas, te gustan las matemáticas? ¡que padre!

Selene levantando su mano dice: “los números”.

M la ve y sonriendo le dice : “a ti también te gustan las matemáticas, muy bien”

M: “y sus maestras... ¿qué tal?

N: “bien, bien”

M: “qué tienen, maestros o maestras?”

N: “maestras, maestras”

(Transcripción de video No.1 01 Febrero 05).

- Preguntas utilizadas para fomentar y ampliar la conversación.

Aquí se consideran todas aquellas preguntas que fueron más allá de la recolección de datos exactos y precisos y de los contenidos propios del programa de regularización; pretendían

lograr una comprensión común de la experiencia integrando los saberes individuales al saber colectivo.

La siguiente viñeta es una muestra de los primeros intercambios verbales ocurridos en el grupo, en este texto se aprecia cómo las preguntas formuladas permitieron transitar de la expresión individual de las ideas a la construcción de un saber común:

M: habla al grupo diciendo ¿ustedes en sus salones de clase tienen reglas para poder trabajar?

Michelle: “sí”

M: “¿cuáles tienen?”

Michelle: “unas que están derechitas y otras que tienen números y rayitas.

M se ríe y dice: “aja, aja, Esas reglas son para hacer rayas sobre las hojas... y “dibujos” interrumpe Michelle.

M continúa: “pero yo me refería a otro tipo de reglas, por ejemplo cuando las maestras les dicen: “tienen que estar sentados, tienen que hablar en voz alta, esas son reglas para trabajar, ¿ustedes tienen algunas en su casa o en sus salones de clase?”

Chuy levanta la mano y dice: “en mi casa”

M: “¿en tu casa? ¿cuáles reglas hay en tu casa Chuy?”

Chuy: “la.... La... la chueca”

M se sienta nuevamente frente a los niños y en voz baja les dice volteándolos a ver: “para que podamos trabajar bien en este grupo y podamos venir y estudiar necesitamos poner ciertas condiciones ¿sí? Por ejemplo qué creen que necesitamos hacer para que todos podamos oír bien sin necesidad de gritar? ¿cómo nos tenemos que comportar?”

N: calladitos

M: “tendríamos que estar callados.

Karen: “silencio

Michelle: “tenemos que ponerle atención a la maestra”

M: “eso me parece importante” al momento de decir esto M se levanta y se dirige al pizarrón diciendo: “voy anotar aquí lo que vamos diciendo para que no se nos olvide.

M: “¿qué otra cosa nos ayudaría a poder trabajar.....?”

Selene interrumpe levantando su mano: “trabajar”

Chuy: “estudiar”

Michelle: “no hacer rayadero en el cuaderno”.

M voltea a ver a Michelle diciendo: “no maltratar los materiales”

Chuy: “no romper los libros”

N: “no romper las hojas”

M: “en cuidar los materiales incluimos no romper los libros, no romper las hoja etc.

M voltea a ver a Chuy (quien tiene la mano levantada para pedir la palabra) y señalándolo dice: “fíjense lo que hace ahora Chuy para hablar” ¿qué hizo para pedir la palabra?”

Diana: “levantar la mano”.

M: repite “levantar la mano”. M voltea al pizarrón y escribe.

Chuy: “Mi tío ocar ompio todos los libros”

M: “¿tu tío oscar rompió todos los libros? tu tío Oscar por ejemplo no ha aprendido a cuidar los materiales.

M: “¿qué otra cosa nos ayudaría para poder trabajar bien aquí en el salón de clase?”

Chuy: “estudiar”

M: “estudiar” y volteando a ver a Selene le dice: “¿tu ya habías dicho estudiar, verdad Sele?”

Al oír su nombre Selene que estaba recostada sobre la mesa se levanta y contesta: “sí”. M escribe en el pizarrón esta nueva regla

(Transcripción de video No.1 01 Febrero 05).

Resulta claro que el rol docente además de promover la conversación y el intercambio de ideas en el grupo, favoreció la transformación de conceptos e ideas individuales en reglas generales, al agrupar esas ideas sueltas en un todo más coherente. Por ejemplo, las expresiones de los niños tales como: romper las hojas, rayar los cuadernos, romper los libros, se ubicaron con ayuda en la categoría “cuidar el material de clase”. Este tipo de ayudas además de crear un marco de referencia común que permitió tener información disponible y definir lo que intentaban lograr conjuntamente ayudaron a crear una estructura explicativa y de creencias que permitió a decir de Mercer, (2001) ; Tharp y Gallimore, (1988) organizar y justificar el pensamiento de cada uno.

- Preguntas para mantener la atención en los comentarios del grupo y llegar a la comprensión compartida de los textos, ilustraciones o ejercicios revisados y elaborados conjuntamente.

Para mantener la atención del grupo en las conversaciones e involucrar a los niños en las actividades discursivas del aula, la formulación de preguntas referidas a las ideas o aportaciones realizadas por los compañeros sirvieron a este fin.

A través de las preguntas ¿están de acuerdo con los que dice su compañero?, ¿todos los demás qué opinan de lo que dice...? se logró que los comentarios de los alumnos fueran escuchados por todos los miembros del grupo y considerados para la construcción de la actividad. Con este tipo de preguntas se ponía el énfasis en el valor de la escucha atenta y en el intercambio de opiniones entre unos y otros.

Las preguntas elaboradas para que los niños aportaran a los comentarios y participaciones de los compañeros además de mostrarles nuevas formas de interacción en el salón de clase les ayudaron a descubrir que su voz era importante y por tanto tomada en cuenta. Al expresar su opinión, punto de vista, comentario sobre las aportaciones de sus iguales además de evidenciar el valor de expresarse y de poner cuidado a lo dicho por los compañeros, pudieron descubrir que a la par del maestro sus pensamientos, aportaciones, intervenciones eran necesarias y valiosas.

Para ejemplificar lo anterior presento la siguiente viñeta:

M pasa la hoja del cuento y mostrando la imagen al grupo les pregunta: ¿qué esta pasando aquí? ¿qué es lo que ven?

Los niños responden al mismo tiempo unos y otros

Michelle: “es una niña que lee un cuento”

Selene: “gol, gol.”

M llama la atención del grupo preguntándoles: Michelle dice que la niña estaba leyendo ¿están de acuerdo?

Unos niños dicen que si y otros dicen que no.

M mostrando el libro al grupo pregunta: ¿quién dijo que no estaba de acuerdo?, si la niña no esta leyendo ¿qué esta haciendo?

Niños: “esta leyendo un libro”

M: si, esta leyendo un libro y el niño ¿qué esta haciendo?

Niños: “esta jugando fut-bol”

M: muy bien

Niños: “en el patio, en una cancha.”

M: muy bien, el niño están en el patio jugando fut-bol.

Michelle: la niña esta leyendo un cuento en su ventana.

M: ¿están de acuerdo con lo que dijo Michelle sobre la niña?

Niños: si

M: ¿estos niños hacen cosas iguales o diferentes?

Niños: diferentes

(Transcripción de video No.6, 15 Marzo 06).

- Preguntas referidas a obtener información precisa.

Aquí se consideran todas aquellas preguntas que tuvieron como objetivo principal hacer participar a los niños en la actividad diaria del salón de clase, proveyéndolos de oportunidades para que pudieran expresarse de manera sencilla, espontánea y correcta.

Los cuestionamientos de este tipo respondían al qué, quién, dónde y cómo; lo cual implicaba respuestas concretas y directas. Puesto que bastaba que hicieran mención a un elemento de un texto o imagen.

Es importante mencionar que este tipo de preguntas siempre tuvo un referente físico concreto, es decir una ilustración, un texto, un objeto, una situación del aula, etc. desde la cual los alumnos podían obtener la respuesta solicitada. Estas ayudas materiales les permitieron tener un margen de error muy pequeño par dar respuestas incorrectas y una gran probabilidad para hacerlo de manera pertinente y apropiada.

Con niños acostumbrados a permanecer callados dentro del salón de clase, esperando instrucciones precisas y dudando siempre de lo que dicen y hacen ésta fue una

estrategia que alentó su participación y les permitió confiar en su capacidad para pensar y expresar aquello que meditaron y observaron.

A continuación presento una viñeta que ilustra el uso de este tipo de preguntas:

M da vuelta a la hoja y muestra nuevas imágenes a los niños preguntando ¿qué ven?

Niños: “el niño está durmiendo”

M: sí,

Silencio

M: ¿qué más ven, fíjense bien?

Kenya: “su casa se ve nueva”

M: su casa se ve nueva ¿verdad?

Selene: “hay un gato”

Michelle: “hay un lobo”

M: ¿dónde hay un lobo?

Los niños señalando la ilustración dicen: “ahí, ahí.”

M: ahí, ahí, ¿dónde? Arriba, abajo...

Niños: abajo, abajo.

M señala la imagen diciendo: alguien está entrando al cuarto ¿quién será?

Niños: “un lobo”

M: fíjense bien ¿si será un lobo de verdad?

Cuando dice esto acerca la ilustración al centro de la mesa y los niños se acercan para poder verla mejor subiendo sus cuerpos a las mesas.

M: fíjense en sus manos

Niños: “es un niño”

M: aja, no es un lobo de verdad, es un niño ¿qué niño será?

Michelle: “es un niño travieso”

(Transcripción de video No.6 Pag. 2).

Las preguntas referidas a los contenidos que se usaron tanto al inicio como en el transcurso de la actividad, apoyaron a la interacción y a la participación espontánea de los niños. Tener contacto con el material de estudio los centró en la actividad y con ello favoreció la tarea.

7.2.1.2.2 El desarrollo de la actividad conjunta

La decisión por implementar la “comunidad de aprendizaje” como estrategia de trabajo en el aula, implicó además del desarrollo de una serie de habilidades lingüísticas un aumento en la actividad conjunta donde pudieron ponerse a prueba habilidades como: la participación, la integración de equipos de trabajo, la toma de decisiones compartida, la vinculación del pensamiento individual con el colectivo y el intercambio verbal de ideas.

Para que la comunidad se formara era necesario que los integrantes empezaran a trabajar junto con otros y fueran capaces de utilizar en esta interacción el lenguaje como una herramienta para resolver tareas de manera compartida.

Mediante el proceso de análisis de la evidencia empírica se logró identificar dos acciones docentes encaminadas al beneficio de este objetivo: a) abrir espacios de trabajo conjunto, b) propiciar y estimular el trabajo independiente de los equipos.

a) Abrir espacios de trabajo conjunto.

Organizar grupos de trabajo para compartir la actividad del aula requirió de la preparación de recursos especiales que facilitarían la interacción entre los integrantes, la resolución conjunta de problemas, la evaluación y regulación del propio desempeño.

Para que la actividad en colaboración formara parte del quehacer cotidiano del aula fue necesario abrir espacios de trabajo que implicaran la actividad conjunta, para ello incluí en el diseño de las sesiones, actividades de tipo colectivo e individual. Cada sesión fue diseñada para privilegiar estos tipos de organización, es así que en una clase podía alternar el trabajo individual con el colectivo. Las planeaciones constituyen una muestra evidente de la previsión del tipo de interacción en función de los objetivos de aprendizaje (ver anexo No.1).

Al inicio del proyecto de intervención, la conformación de los equipos de trabajo quedó bajo mi responsabilidad, era yo quien de acuerdo a los estilos de aprendizaje de cada estudiante decidía cuál o cuáles trabajarían de manera conjunta. Una vez que los alumnos se familiarizaron con esta modalidad de trabajo tuvieron la oportunidad de decidir por cuenta propia con quién reunirse a trabajar. Como ejemplo de la oportunidad que se les dió para formar los equipos de trabajo presento el siguiente extracto de una transcripción de video:

Esta actividad inicia con una explicación de la maestra al grupo diciéndoles que harán un concurso dentro del salón de clase para lo cual tendrán que formar dos equipos cada uno de los cuales tendrá que construir las frases que ella les va ir dictando. Los niños al oír esta indicación, se ponen contentos, sonríen y gritan “si, si”.

*M pregunta a los niños ¿cómo quieren hacer los equipos? y los niños dicen que uno de niños y otro de niñas, M acepta la propuesta y se forma un equipo de tres niños y otro de cuatro niñas
(Transcripción no.8 12 Abril 05).*

Abrir espacios para la construcción colectiva del aprendizaje hizo del proceso una experiencia calurosa y gozosa que los niños disfrutaban y de la cual estaban dispuestos a participar. El trabajo cooperativo fue una actividad altamente motivante que los puso en contacto con el objeto de estudio de una manera inusual, mostrándoles nuevas formas de relación dentro del grupo donde su voz era escuchada y donde la distancia con el maestro se redujo considerablemente al hacerlos partícipes de momentos del acto educativo.

Invitarlos a agruparse libremente fue una estrategia que permitió que los niños pudieran ejercer su derecho de decidir con quién o quiénes trabajar; acciones como ésta provocaron que la responsabilidad de los aprendizajes del aula pasara poco a poco del control absoluto que como docente ejercía a un control compartido donde los alumnos podían opinar, decidir y responsabilizarse de sus propios procesos de aprendizaje (Coll, 2003; Herrero y Alvarez, 2000).

b) Propiciar y estimular el trabajo independiente de los equipos.

Organizar actividades de aula que implicaran el trabajo en colaboración no tuvo mayor problema, la dificultad apareció cuando los niños tuvieron que participar de ellas, el trabajo en equipo que operó desde las primeras sesiones mostró la capacidad de algunos estudiantes para compartir y resolver problemas de manera conjunta y la incapacidad de otros ante tal reto. En la siguiente viñeta se refleja la presencia de ambas capacidades en la actividad de grupo:

Los niños arman y auto-corrijen sus palabras:

N1: “no, esa no, esa no es”

N2: “si, si es ...”

N1: “no, fíjate bien, esta va primero y esta es la última”

Mientras hablan ven el pizarrón, mueven las letras y la acomodan para formar la palabra.

M se acerca a un equipo donde uno de los miembros es el único que esta trabajando.

M les dice que lo tienen que construir entre los dos, que es trabajo en equipo y que no se trata de que uno haga el trabajo del otro (Transcripción de Video No.3 15 Febrero 05).

Los registros de observación utilizados en esta parte de la intervención muestran que el trabajo en colaboración no fue tarea sencilla para todos los miembros del grupo, de acuerdo a la evidencia recolectada se observa que algunos estudiantes necesitaron apoyo por parte del docente para “aprender” a compartir el trabajo y asumir la responsabilidad de la tarea.

Un ejemplo de este hecho es el siguiente:

*Me doy cuenta que los niños no saben compartir el trabajo, en muchos casos cada niño hacía la tarea por cuenta propia sin consultar o voltear a ver a su compañero. Algunos como Esmeralda y Yesenia parecen no saber cómo pedir auxilio, les cuesta trabajar independientemente, necesitan que este monitoreando su trabajo preguntándoles cosas como : ¿cómo van? ¿qué les falta? . sobre todo Yesenia me resulta su forma de trabajo extremadamente lento y si no estoy sobre ella no trabaja, me gustaría que llegara a ser mas independiente
(Diario Personal No. 3 15 Febrero 05).*

Ante este tipo de situaciones es evidente que abrir espacios de colaboración e interacción no es una acción suficiente para garantizar la producción conjunta de pensamiento. La buena disposición por compartir la tarea con otros no bastaba para que en el transcurso de la actividad se construyera en equipo. De acuerdo con los registros de observación era claro que en este tipo de actividad los estudiantes eran capaces de compartir los materiales y el espacio físico del aula resultando poco diestros en la socialización del trabajo.

Aunque algunos alumnos mostraron habilidad para comunicarse con sus pares y resolver la tarea de manera compartida y por cuenta propia, en general la actividad conjunta requirió del apoyo por parte del docente. Los primeros intentos de colaboración muestran una dependencia de los alumnos hacia la figura del maestro como “el que sabe y resuelve problemas”, la subordinación hacia éste como el experto dentro del salón de clase marcaba las pautas de interacción, trabajo y comportamiento del grupo. La siguiente viñeta evidencia esta situación mostrando las llamadas continuas que hacían los alumnos para demandar material y pedir apoyo para resolver cualquier tipo de problema que se les fuese presentando:

*Los niños llaman a M, le dicen: Maestra me falta una letra, maestra ya terminamos, maestra no encuentro esto.
Los que van terminando se recuestan sobre la mesa.*

Los niños dejan de trabajar esperando que M revise su trabajo y cuando M lo aprueba los niños continúan.

Se sigue oyendo en el grupo: “maestra, maestra”. (Transcripción de video No. 3 15 Febrero 05).

En algún momento de la clase sentí mucho bullicio, los niños me llamaban constantemente para que les ayude a resolver su tarea, entonces tuve que parar para hablar un poco sobre las reglas de grupo y creo que eso sirvió para continuar con el trabajo (Diario personal No. 3 15 Febrero 05).

Ante esta situación y para asegurarme que las tareas en colaboración reflejaran la construcción conjunta del pensamiento y no la mera reunión de dos haciendo cada uno por su lado, apoyé a los estudiantes a través de las siguientes estrategias de mediación:

- Orientándolos en la manera de hacer el trabajo por cuenta propia.

Mi interés por establecer acuerdos que les permitieran trabajar de manera independiente estuvo presente desde el inicio de la intervención y fue una condición para que la “comunidad de aprendizaje” se instale en el aula, la evidencia que a continuación presento da cuenta de mi interés por llegar a estos acuerdos:

La próxima clase me gustaría establecer con los niños nuevas normas de trabajo relacionadas al trabajo independiente en pequeños grupos para que cuando yo estoy ocupada trabajando con alguno de ellos o en un pequeño equipo, tengan respuesta a las siguientes preguntas

¿qué puedo hacer si termino mi trabajo?

¿cómo puedo conseguir el material que necesito?

¿cómo saber si puedo continuar o no con la actividad?

¿cómo se que mi trabajo esta bien hecho y puedo continuar?

(Diario Personal No.3, 15 Febrero 05).

En los hechos, la aspiración de conseguir mayor autonomía de los alumnos tomó forma en una sesión de clase donde se puso a discusión la manera en que podrían resolver problemas de manera autónoma. A través de preguntas y de la reflexión encontré un camino para poner en diálogo este tema que resultaba vital para que descubrieran medios para el trabajo independiente dentro del salón de clase.

La siguiente viñeta es un ejemplo claro de esta acción docente:

M continúa diciendo: “lo que ahora quiero es que veamos cómo podemos hacerle para que cada equipo trabaje sin que me estén llamando tantas veces; porque cuando ustedes se ponen a trabajar todos empiezan a decir: maestra cómo pego esto, maestra cómo se escribe esta letra, maestra dónde esta el resistol. Entonces quiero preguntarles ¿cómo podemos hacerle para que cada equipo trabaje...”

Michelle interrumpe “que levanten la mano”

M dice: “bueno, pueden levantar la mano, ¿qué otra cosa podemos hacer, por ejemplo si necesitan material cómo pueden ir a conseguirlo?”

Kenia: “agarrarlo”

M: “sí, pueden ir y agarrarlo, ¿dónde tenemos el material?”

Los niños señalan con sus dedos los lugares del salón donde se encuentra el material al mismo tiempo que dicen: “acá, acá”.

M: “a ver ¿dónde está el resistol?”

Los niños señalan el lugar.

M: ¿dónde ponemos el resistol si lo necesitamos?”

Karen se levanta y toma una tapa de garrafón.

M dice: “muy bien ahí ponemos resistol”

Si ustedes están trabajando en equipo y necesitan material en lugar de pedírmelo a mí, ¿qué pueden hacer?.

Los niños observan a M no contestan.

M: “ir a...”

Michelle: “y tomarlo”

M: “exacto ustedes pueden ir y tomarlo, ahora si no saben cómo se escribe una palabra ¿cómo podrían resolver ese problema ustedes solos, sin tener que llamarme?.

Silencio.

Michelle: “que nos ayude”.

M: “pero si no te puedo ayudar yo ¿quién más te puede ayudar?.

Michelle: “un compañero”.

M: “un compañero, tu le puedes preguntar a un compañero cómo piensa él que se escribe la palabra y él te puede ayudar.

Entonces lo que quiero es que cada equipo haga su trabajo solo y que vaya resolviendo los pequeños problemas que vayan teniendo, solamente cuando el problema no lo puedan resolver me levantan la mano y yo voy a ayudarlos

(Transcripción de Video No.4, 01 Marzo, 15).

Ayudar a los niños a resolver problemas de manera autónoma en ese momento de la práctica resultó acertivo ya que además de abrir un espacio para la reflexión que funcionó como un “asa” que sostuvo la actividad permitió poner en claro procedimientos que ayudaron a resolver problemas facilitando así el desarrollo de una comunidad de estudiantes capaces de interactuar entre ellos para el logro de las metas comunes.

De acuerdo con Tharp et al. (2002) es posible afirmar que se fomentó en ese momento de la práctica docente un tipo de enseñanza inclusiva, encaminada a mantener la participación con éxito de los miembros del grupo en todas las actividades del aula, específicamente las relacionadas al trabajo entre iguales.

En el transcurso de las tareas colaborativas se destaca un patrón de acción docente que tenía por propósito guiar el trabajo de los pequeños grupos a través de preguntas que les ayudaran a ordenar y focalizar la actividad; examinar en qué momento de la actividad se encontraban, si tenían o no el material que necesitaban, pidiendo que lo ordenaran, etc. pude orientar el trabajo de los equipos y ayudarlos a cumplir con las actividades propuestas.

- Asistir personalmente el trabajo de los pequeños grupos.

La evidencia recolectada muestra que lograr una labor junto con otros demanda mucho más que la puesta en marcha de los marcos preparatorios de la actividad que proponen Tharp et. al. (2002). En este caso además de la planeación anticipada y la organización intra-aula para disponer al trabajo colectivo, los grupos requerían de un gran apoyo y asistencia de mi parte a fin de que se lograra con éxito la tarea y se consiguiera el objetivo de aprendizaje.

La siguiente viñeta es un ejemplo del tipo de asistencia ocurrida al inicio de la actividad conjunta:

M sigue el trabajo de los equipos acercándose y preguntándoles: “¿qué es lo que han recortado? ¿dónde están sus imágenes? ¿cuántas les faltan? (Transcripción de video No. 3, 13 Febrero 05).

Asistir en la ejecución tuvo una doble finalidad, por un lado sirvió para monitorear el trabajo de los pequeños grupos y por otro organizar y ayudar a planear el trabajo de cada uno de ellos. La siguiente viñeta es un ejemplo de cómo mi función docente permitió que los alumnos centraran su atención en el proceso de la actividad, pudiendo dar cuenta de lo que hacían, pensando acerca de lo que ya tenían e identificando aquello que les faltaba para poder lograr el objetivo establecido.

*Los niños encuentran la palabra Pepe y la pegan en el pizarrón.
Después toman la palabra Luli y la pegan antes que Pepe
(la frase dice: Luli Pepe)*

M voltea a ver el trabajo de los niños y lee la primera palabra: Luli, dirigiéndose a los niños les dice: muy bien ¿qué hace Luli?

Los niños a coro responden: asusta

M: muy bien, Luli asusta a Pepe ¿dónde está la palabra asusta?

Los niños corren a buscarla (Transcripción de video No. 8, 12 Abril 05)

Experimentar una nueva forma de organización grupal significó que en un inicio los alumnos tuvieran dificultad para implicarse en la actividad y llevarla a buen término en forma coordinada, por esta razón la asistencia en momentos claves ayudó a ordenar el trabajo de los grupos proporcionándoles estrategias de planeación que les permitían hacer su trabajo de una manera ordenada y sistemática.

Aprender a trabajar en colaboración requiere que desde la docencia se dé dirección a través de maneras que ayuden a resolver la tarea ordenadamente. Como muestra de este tipo de asistencia se presenta la siguiente viñeta:

*M ayuda a un equipo que no logra trabajar diciendo: “busquen la primer letra ¿cuál es? Pónganla sobre su cartulina ¿cuál sigue? Y les muestra la letra en el pizarrón, los niños responden M dice: “muy bien, búsqwenla y pónganla al lado de la otra.”
Los niños hacen lo que M les indica.
M continua orientando a los niños hasta que terminan de armar la palabra (Transcripción de video No.3, 13 Febrero 05).*

La puesta en marcha del proyecto de intervención evidenció que asistir personalmente a los equipos y otorgarles estrategias de planeación y reflexión sobre la labor que realizaban no fue condición suficiente para provocar en ellos el trabajo independiente y la construcción conjunta. Quedaba claro que aún con estas ayudas los estudiantes persistían en su actitud dependiente hacia mi figura como docente; presentando una alta subordinación hacia mi autoridad para aprobar o desaprobar las tareas realizadas.

Preguntas como ¿esto está bien ? ¿esta es la letra que tengo que poner? ¿esta imagen es la correcta? etc. eran recurrentes. Para ayudarlos a lograr que dependieran cada vez menos de las aprobaciones o calificaciones externas, estimulé el trabajo independiente suspendiendo cualquier tipo de evaluación o valoración sobre sus desempeños y pidiéndoles que preguntaran a sus compañeros lo que opinaban sobre la tarea que estaban realizando para que fueran ellos quienes los ayudaran en este proceso.

- Pedir a los estudiantes que solicitaran ayuda a sus compañeros.

Esta fue una estrategia que estimuló el trabajo en equipo y mostró a los niños la posibilidad de que sus pares también son ayudas y guías.

Como ejemplo de lo anterior se presenta el siguiente extracto de una transcripción de video:

*Kenia: “¿maestra puedo recortar esta figura?
M recortando un cartón y sin ver a Kenia le dice: “pregúntale a Selene, Selene es tu compañera y ella te puede ayudar”.
Michelle encuentra una imagen de lentes y dice : len-tes, ¿si lleva P? Pregunta a M.
M contesta como en ocasiones anteriores: pregúntale a Chuy si el piensa que lentes lleva el sonido P
Michelle voltea con Chuy diciendo: ¿si?
Chuy mueve la cabeza diciendo: “si”.*

Michelle pregunta a M : “¿si está bien?.

M dice: si ustedes piensan que es correcto péguenla y después entre todos revisamos los trabajos.

Michelle recorta la imagen. (Transcripción de video No 4, 01 Marzo 05).

Derivar las respuestas hacia el grupo forzó a los alumnos a buscar soporte en el “otro”, para realizar la tarea tenían que voltear hacia el compañero en busca de “auxilio” y así resolver el conflicto. Participar en procesos de enseñanza-aprendizaje con estas características implicó transferir responsabilidades; además de ayudar al trabajo independiente de los pequeños grupos esta acción los estimulaba a usar su capacidad para evaluar y auto-corregirse promoviendo un ambiente de aula competente.

La experiencia cotidiana muestra que la estructura típica en los salones de clase a los que asisten estos niños presentan relaciones asimétricas donde el docente es quien inicia, dirige, controla, comenta, da turnos, a la vez que exige, aprueba o desaprueba sus respuestas. Seguir este patrón de relación implica la capacidad de seguir la lógica de interacción que va marcando el docente y de entender ¿qué quiere el maestro? en cada momento.

En estas situaciones los alumnos son vulnerables a la crítica, reprobación o aprobación ya que en la lógica de esta interacción ellos son los que “no saben” mientras que el maestro por definición es el experto que “si sabe”. La acción docente que en ese momento de la intervención lleve a cabo tenía una doble intención: promover el trabajo independiente y despertar en ellos una percepción positiva hacia sus habilidades para tomar decisiones, sentirse diestros para corregir y dirigir la tarea.

Si lograba que los niños fueran teniendo apreciaciones positivas hacia sus actitudes y percepciones, inevitablemente esto ayudaría a la auto-regulación y autonomía de cada uno de ellos, lo que llevaría a un cambio importante y significativo en su manera de aprender.

Trabajar de una manera continua para que los estudiantes desarrollaran la capacidad de “pedir ayuda a sus pares” fue un objetivo finalmente logrado en las últimas sesiones de la intervención. De acuerdo a la evidencia recolectada fueron capaces de reconocer en sus compañeros de clase a un “otro” capaz, diestro y confiable para llevar a cabo la tarea y corregirla.

A continuación presento un extracto de una transcripción de video donde es posible observar el trabajo independiente de un grupo de niñas en la construcción de una frase.

*Las niñas trabajan. Karen toma la palabra “niño” y la coloca después de la palabra “el”
Kenya la ve y le dice que no va ahí,
Karen voltea con Esmeralda diciendo: el niño ¿verdad que si?
Esmeralda que la observa mueve su cabeza diciendo que sí.
Karen pega la palabra y después Kenya pega la palabra Pepe,
Esmeralda viéndolas les dice que no.
Karen toma la palabra pepe y la recorre un espacio diciendo: ¿verdad que está va aquí?
Kenya voltea con esmeralda y le pregunta: ¿si?
Esmeralda mueve su cabeza diciendo si.
Las niñas escriben “EL NIÑO LEE”
Karen repite en voz alta la oración que M les dicto y dice: el niño se llama..
Al escucharla Selene que estaba sentada observando se levanta de su lugar y toma la
palabra “se” después se acerca al pizarrón señala y lee cada una de las palabras que
habían pegado sus compañeras,
Selene intenta despegar la palabra “lee” y sustituirla por la palabra “se” pero Kenya
gritándole y quitándole le dice: No.
Selene se quita y no pega la palabra.(Transcripción de video No.8, 12 Abril 05).*

7.2.1.2.3 Fomentando el pensamiento reflexivo

Las aulas que se estructuran como comunidades de aprendizaje tienen entre sus características la promoción de un aprendizaje autónomo y autorregulado, asumir esta responsabilidad por parte de sus miembros implica la capacidad para planear, valorar y evaluar. En el transcurso de la intervención quedó claro que para poder llegar a este objetivo era necesario desarrollar en los estudiantes un pensamiento reflexivo que de manera continua les fuera permitiendo organizar, estructurar, corregir y construir sus aprendizajes por cuenta propia.

Para que esto llegara a ocurrir fue necesario abrir espacios donde tuvieran oportunidad de evaluar y dar cuenta de sus propios trabajos. Con preguntas que invitaban a la reflexión del propio desempeño fue posible lograr otra de las metas de intervención -la supervisión y control de las producciones del grupo se traspasaran paulatinamente del maestro hacia los alumnos-.

Intencionar este tipo de aprendizaje tanto a nivel grupal como individual a través de preguntas que invitaban a dar un punto de vista u opinión y preguntas para la auto-evaluación o la co-evaluación de los desempeños fueron estrategias que permitieron y

fomentaron el pensamiento reflexivo dentro del salón de clase. Como muestra de las interacciones que estimularon este tipo de pensamiento presento la siguiente transcripción de video:

*M repite la palabra billete diciendo ¿billete lleva el sonido P?
Los niños interrumpen diciendo “si, si”
Selene dice que no
M escribe la palabra en la cartulina y después pregunta: ¿billete lleva o no lleva el sonido P?
Unos niños dicen que si otros dicen que no.
M señalando la letra B y pregunta: a ver ¿esta letra es la misma que ésta? (señalando la letra P)
Los niños responden que no (Transcripción de video No.5, 08 Marzo 05).*

a) preguntas dirigidas a pedir de los niños una opinión o presentar un punto de vista.

Estas preguntas se diseñaron para iniciarlos en situaciones de enseñanza-aprendizaje que valoraban su participación y que de manera sencilla los exponía a modelos de conversación y pensamiento reflexivo. Acostumbrados a trabajar dentro de aulas tradicionales donde la voz del maestro ha tenido prioridad sobre la suya han olvidado escucharse, decidir y pensar por ellos mismos. Involucrarlos en actividades de participación y diálogo les mostró nuevas formas de interacción dentro del salón de clase.

Las preguntas formuladas incidieron especialmente en la comunicación y conversación dentro del aula ya que al permitir que los niños expresaran sus pensamientos se construyeron relaciones abiertas donde la participación se dió de manera ágil, fomentando el interés e integración de éstos a la actividad del aula y al trabajo de lo compañeros.

Como ejemplo de este tipo de preguntas dentro del aula se presenta la siguiente transcripción de video:

*M: ¿qué querrá hacer este niño?
Niños: “robar, asustarla”
M: ¿qué piensan que quiere hacer este niño asustarla o robarla?
Michelle y Kenya: “robarla”
Selene: “asustarla”
M se dirige a Selene y le pregunta: ¿qué te hace pensar que quiere asustarla?
Michelle: “que está dormida”*

M: ¿está dormida? Véanle la cara a la niña ¿cómo esta? Al decir esto M acerca la ilustración a los niños.

Niños: “asustada”.

M: el niño no quiere robar a la niña, quiere asustarla.

M da la vuelta a la hoja y muestra una nueva imagen diciendo: ¿aquí qué esta pasando?

Michelle: esta es una niña y un niño jugando fut-bol.

M mostrando la ilustración al resto del grupo dice: Michelle dice que aquí están un niño y una niña jugando fut-bol ¿están de acuerdo?

Niños: no, están caminando

M: exacto está un niño y una niña pero no están jugando fut-bol están caminando y ¿cómo se ven los niños?

Selene: tristes

M viendo a Selene dice: tristes verdad ¿por qué estarán tristes?

Michelle: porque ya no hay niños en el patio para jugar.

M: puede ser, ¿por qué otra razón estarán tristes?

Kenya: porque se le perdió su mama

(Transcripción de video No.6, 15 Marzo 06).

b) preguntas dirigidas a la auto- evaluación o la co-evaluación.

Buscaban que los estudiantes fueran diestros en revisar sus desempeños y decidir junto con sus compañeros sobre ciertos aspectos de su trabajo al identificar y corregir errores y/o encontrar aciertos.

Este tipo de cuestionamiento se utilizó para que repasaran, relacionaran y reafirmaran lo que de forma individual o grupal escribían, leían y construían.

Las preguntas de auto-evaluación tenían la finalidad de ayudarlos en la toma de decisiones con respecto al trabajo realizado, preguntas como: ¿qué fue lo que escribiste?, ¿qué tienes que hacer para que esta palabra este escrita igual a ésta? o ¿cómo sabes que está bien? etc. los centraban en la tarea y los hacían concientes de la actividad. El uso recurrente de estas preguntas fue muy importante para fomentar la autorregulación y facilitar la apropiación de criterios que les mostraran su capacidad para moderar y ajustar la actividad de aprendizaje.

Un acercamiento a la evaluación centrada en la regulación del propio alumno permitió pasar de un control externo a un control interno donde el pensamiento reflexivo implicado en la auto-evaluación se convirtió en una manera privilegiada de apropiación de conocimiento ya que como dicen Dore, L., Michaud, N. Y Mukarugagi, L. (20002)

construir un saber supone que el alumno se apropie no solamente del conocimiento sino de las herramientas y estrategias para utilizarlo y evaluarlo.

La evaluación que se llevó a cabo en el desarrollo de la intervención fue un asunto dinámico e interactivo que ayudó a aprender desde la acción y la interacción con otros. El diálogo y la cooperación en clase fueron buenas maneras para animar a los alumnos a la co-evaluación de las producciones y los desempeños.

Para tener un ejemplo de las preguntas en cuestión se presentan las siguientes transcripciones de video:

*M selecciona otra imagen de la misma cartulina diciendo: “¿qué fue lo que pegaron aquí?
Los niños responden : “es un jugo, es un choco milk”
M: “¿por qué pegarían esta imagen aquí?”
Selene contesta: “por el popote”.
M dice: “porque tiene un popote, voy a escribir la palabra en el pizarrón a ver si popote lleva el sonido P.
Mientras escribe la palabra los niños van leyendo: “po-po-te”
Michelle se levanta de su silla y señalando con su dedo la palabra que M esta escribiendo dice: “si, si, si lleva la P, lleva una, dos”
(Transcripción de video No.5 8 Marzo 05).*

*M: ¿ustedes creen que en alguna parte de esta frase este escrita la palabra Luli?
Michelle dice que si, levantando su mano
M volteando con el grupo les dice: Michelle piensa que en alguna parte de esta frase dice Luli ¿los demás que opinan?
Chuy : no, no dice.
M: a ver Chuy dice que no esta la palabra y Michelle que si, ¿los demás qué opinan?
Los niños se miran unos a otros y algunos empiezan a decir que si, ya sea con la boca o con la cabeza.
M: a ver, ¿dónde creen que diga?
Michelle levanta su mano diciendo: yo, yo
M le pide que pase al pizarrón y señale con su dedo la palabra Luli.
M dice al grupo que vean si lo hace bien.
Michelle se levanta se dirige al pizarrón y señala la palabra.
M le pide la subraye.
M dirigiéndose al grupo pregunta: Michelle dice que aquí dice Luli ¿están de acuerdo?
Los niños dicen que si.
M: ¿cómo supieron que aquí dice Luli?
Michelle : por que tiene la “L”
Kenya: porque tiene la “i”
Otros: porque tiene la “u”.
M: muy bien, la palabra Luli tiene la “L, la U y la I”
(Transcripción de video No. 7, 5 Abril 05).*

En esta viñeta se observa que la auto-evaluación de los desempeños fue un camino de doble vía que no solamente afectó positivamente la construcción de saberes y la autorregulación de los alumnos, como docente me permitió involucrarme en los procesos de aprendizaje de cada uno de ellos y conocer “la manera en la que aprenden” lo cual fue una condición necesaria para poder ayudarlos a reconocer sus errores y proponer estrategias.

Las preguntas de evaluación formuladas a partir de las producciones de los niños les hicieron comprender que el error es parte del proceso de aprendizaje y que es importante que se reconozca porque solamente de esa manera podrá ser remediado y corregido. Al trabajar sobre los errores cometidos tuvieron la oportunidad de reconstruir el aprendizaje y tener éxito en la tarea, un ejemplo de este tipo de intervención se muestra a continuación:

M está con el equipo de los niños y les pide que lean lo que está escrito

Los niños responden: niño la

M pregunta: ¿yo les dicte niño la?

Los niños se ríen y responden: no.

M: ¿qué les dicte?

Michelle: el niño

M: “el niño” y “niño la” ¿es lo mismo?

Los niños responden que no.

M: yo quiero que escriban “el niño” y señalando el pizarrón pregunta: ¿cuál de estas dos palabras no va?

Chuy toma la palabra “la” y la despega.

M dice: muy bien ponla en su lugar,

Chuy lo hace.

M dice: si niño esta bien, ¿cuál palabra les falta para que diga “el niño”?

Michelle responde: el

M: muy bien, Michelle.

Michelle toma la palabra y la pega.

M pregunta: ahora si, ¿qué dice aquí?

El equipo responde: el niño

M les dice muy bien y les dicta una nueva frase

(Transcripción de video No.8, 12 Abril, 05).

La viñeta anterior muestra que al llevar a cabo este tipo de prácticas los alumnos aceptan el hecho de que el error les ayudará a aprender y lejos de experimentarlo como un fracaso se ejercitan en repararlo y resolver problemas por cuenta propia. También se observa que los procesos de auto-evaluación los invitan a colaborar e interactuar tanto con sus pares como con el docente, traducándose en la realidad en momentos de co-evaluación los cuales suponen la participación y la elaboración conjunta.

Darle un lugar a los estudiantes en los procesos de evaluación y permitirles moverse en ellos fue una práctica interesante que los hizo tomar una mayor responsabilidad sobre sus aprendizajes y les dió la capacidad de ejercer un control de sus acciones, esto gracias a que los procesos de auto-evaluación privilegiados permitieron poner el foco en el alumno como el motor que los hace funcionar.

La capacidad de evaluar los desempeños no ocurrió únicamente en mi presencia y bajo mi dirección, tal parece que el ejercicio repetido de esta práctica fue apropiada por los alumnos y utilizada de manera espontánea en el trabajo conjunto. Como muestra de ésto presento la siguiente transcripción de video:

Los niños arman y corrigen sus palabras por ellos solos diciéndose:

N1: "no esa no, esa no es"

N2: "si, si es ..."

N1: "no, fíjate bien esta va primero y esta es la última"

Mientras hablan entre ellos y escriben las palabras comparan su trabajo con las palabras escritas en el pizarrón, mueven las letras y las acomodan para formar la palabra

(Transcripción de video No.3, 15 de Febrero, 05).

El trabajo realizado por estos dos niños evidencia su capacidad para usar la auto-evaluación y auto-regulación como procesos que les permitieron realizar la actividad de manera autónoma y ordenada. Llevar a cabo tareas de reflexión y análisis fue una buena estrategia que propició con el tiempo la internalización de estos patrones de acción posibilitándolos para trabajar de la misma manera con sus pares, ayudando a otros a encontrar y comprender sus errores, dando alternativas de solución y colaborando en la construcción común de la tarea (Dore et al. 2002).

7.2.2 La construcción de un ambiente afectivamente seguro de trabajo

Un segundo patrón bajo el cual se guiaron las actividades del aula fue la construcción de un ambiente afectivamente seguro que permitió que los niños aprendieran a relacionarse con sus compañeros, con el maestro y con el objeto de estudio como la base para un aprendizaje personalmente estimulante y reconfortante.

Bajo este patrón se encuentran todas aquellas acciones del docente que permitieron que el proceso de aprendizaje se edificara sobre percepciones y actitudes positivas y sobre un sistema de valores compartido que contribuyó a experimentar situaciones de logro en todos los miembros del grupo.

Es importante señalar que si bien es cierto que la construcción de una comunidad de aprendizaje fue el asunto principal de la transformación, también lo fue, la edificación de un ambiente de aula que atendiera las necesidades emocionales de los niños, sus intereses y preocupaciones. Para lograr una educación inclusiva que permitiera mantener la participación con éxito de los estudiantes en todas las actividades, era importante trabajar en la consolidación de una comunidad donde se compartieran las tareas, los procedimientos y la toma de decisiones; el salón de clase tendría que experimentarse como un lugar cómodo y seguro que los invitara a moverse y participar libremente.

Trabajar cotidianamente en las percepciones y actitudes de los niños intencionando un ambiente de aula donde se sintieran aceptados e integrados contribuyó positivamente en sus aprendizajes, ya que al tener cubierta la primera y más importante necesidad que es un tono afectivo relativamente agradable les fue posible encaminar y canalizar más energía para “aprender” en lugar de usarla para establecer “una seguridad personal” dentro del grupo, la cual es una preocupación central de cualquier alumno (Marzano, 1992).

Las actitudes del docente que contribuyeron a asegurar un sentimiento de bienestar fueron competencias que de manera transversal operaron a lo largo del proyecto de intervención y ayudaron significativamente al logro de los objetivos. Los patrones de acción que se identificaron en la construcción de un ambiente afectivamente seguro de trabajo fueron los siguientes:

7.2.2.1 Considerar la voz de los estudiantes y organizar la actividad del aula desde sus necesidades e intereses

El proyecto de intervención trajo nuevas formas de entender y organizar el trabajo del aula, las pautas de actividad simples y repetitivas de los salones de clase tradicionales se sustituyeron por una organización más compleja en cuanto a la variedad, la relación y el

intercambio mutuo de ideas. La voz de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje fueron tomadas en cuenta al momento de planear y organizar las sesiones de trabajo.

Re-estructurar mi rol como docente para pasar de ser la única responsable de los eventos que ocurrían en el aula y aprender a compartirlos con los demás, significó formar parte de un grupo de trabajo que en colaboración construiría la actividad de aprendizaje.

Involucrar a los estudiantes en la búsqueda de temas que fueran interesantes y desde los cuales pudieran apropiarse de manera significativa las convencionalidades de nuestro sistema de lectura y escritura fue uno de los objetivos de la intervención y para lograrlo una de las sesiones de clase estuvo dedicada a determinar dichos temas.

La orientación fundamental de este trabajo era que los escenarios de actividad y los materiales de clase se diseñaran a partir de esos intereses y así sustituir el Cuadernillo Monterrey¹ como el material principal desde el cual se intencionaba el aprendizaje de los alumnos. Acostumbrada a dirigir y controlar todo lo que ocurría en el salón de clase cambiar para abrir un espacio de participación no fue tarea sencilla. Los diarios personales muestran la dificultad que tuve en esta primera experiencia para organizar la actividad del aula desde los intereses de los niños.

Creo que esta clase fue un desastre en cuanto al proyecto de intervención. Verdaderamente no se cómo hacerle para generar un tema de interés para los niños.

La verdad es que no parece importarles desde dónde partamos para enseñarles a leer, esto lo digo porque después de hacer los dibujos (parte que salió muy bien) ante la pregunta ¿con qué tema les gustaría trabajar? los niños seleccionaron temas que no tenían que ver con los trabajos que habían hecho, Un niño dijo que quería hablar de la familia y otro que le gustaba estudiar. Nada que ver con sus ilustraciones. Empezaron a hablar de temas relacionados a las normas de clase ¿se quedaron en el inicio de la clase? Me sentí tan desorientada que corte con la actividad, en el momento en que no supe cómo continuar con los temas, pensé que el proyecto era una burrada y que no valía la pena. Entonces empecé a leerles un cuento, mientras lo hacía reflexione sobre lo que había hecho y decidí volver a tomar la actividad prevista (tener un tema y generar frases sobre él) este tiempo de lectura me dió un espacio para tranquilizarme y pensar sobre lo que había pasado y la manera de retomarlo.

Al término de la lectura tome una ilustración de uno de los niños y retomé la conversación con el grupo, el resultado fue muy satisfactorio, me siento bien de haber tomado esta decisión

(Diario personal No. 2 8 febrero 05).

¹ Instrumento elaborado por el Departamento de Asesoría Psicopedagógica del Plan Nuevo León para grupos integrados cuya finalidad era disponer de un texto para el aprendizaje de la lectura y escritura alternativo a los materiales utilizados por estos niños en actividades escolares previas. El cuadernillo cuenta con una guía didáctica para ayudar a los maestros a organizar dichos aprendizajes.

Es evidente que las transformaciones intencionadas que llevamos a cabo dentro de nuestros salones de clase afectan a los alumnos y docentes por igual, la decisión de intervenir la propia práctica crea situaciones inciertas que nos enfrentan ante el deseo de cambiar y no cambiar. Las innovaciones inevitablemente nos ponen frente a la renuncia de algunas formas de satisfacción, de identidad o de seguridad a las cuales es difícil renunciar (Perrenoud, 2004).

Romper con esta resistencia fue importante para continuar con la decisión de intervenir la propia práctica. De acuerdo a la información recolectada, considerar la voz de los estudiantes en la elección de un tema general de clase fue sólo una de las estrategias que en el transcurso de la intervención se llevaron a cabo para planear la acción docente desde las necesidades del que aprende y no del que enseña. Conocer las preferencias de los niños, las actividades que disfrutaban y el tipo de materiales predilectos fueron acciones que contribuyeron al logro de este objetivo.

A través de conversaciones informales y de las actitudes que observaba en la interacción con los niños me fue posible conocer sus gustos y preferencias, las planeaciones de las sesiones aunque con objetivos de aprendizaje previamente designados por mí se desarrollaban a través de actividades de aula que los niños disfrutaban y de materiales que manipulaban.

Como muestra de este nuevo estilo de organización dentro del grupo presento la siguiente transcripción de video donde se observa una actividad de aula pensada desde los intereses de los estudiantes:

M se dirige al grupo diciéndoles: la clase pasada me comentaron que les gustaba escribir y por eso la clase de hoy les traje unas hojas para que escriban en ellas.

Mientras dice esto M se levanta de su silla y va hacia el librero de donde toma unas hojas

Los niños empiezan a decir : ¿qué vamos a escribir? se oyen pláticas entre ellos.

M toma una caja de colores y les dice que va poner al centro de la mesa diferentes materiales para escribir: colores, crayolas, gises, lápices y cada quien puede tomar lo que quiera para hacer su trabajo.

Los niños están en silencio y observan lo que M hace.

M reparte las hojas a los niños y les dice: “en esta hoja cada quien va a escribir lo que quiera, pueden escribir sobre sus familias, sus amigos, sus compañeros, lo que cada quien quiera; el chiste es escribir algo que después vamos a compartir con el grupo”

(Transcripción de Video No.2 8 Febrero 05).

7.2.2.2 *Compartir la actividad del aula*

Organizar las aulas para conseguir participación, inclusión y calidad académica implica un cambio en su organización social y por ende en la relación de los roles que se dan dentro de ella. En la construcción de una comunidad de aprendizaje los patrones de clase tradicionales basados en relaciones rígidas e impersonales son sustituidos por modelos de interacción donde se comparten experiencias y se permite a los estudiantes desarrollar una comprensión común de la actividad y de los contenidos académicos.

Para disminuir las relaciones de poder que regularmente se establecen entre estudiantes y docentes dentro de los salones de clase y las cuales se encuentran asociadas a una figura de autoridad que ordena y dirige la actividad del aula, decidí compartir con los alumnos los diferentes momentos de la clase. A través de actividades sencillas como sentarme a la mesa con ellos o realizar actividades de manera conjunta fui introduciéndolos en un nuevo modelo de relación donde la figura del docente como un miembro más del grupo aparece cercana y accesible.

Alejándome lo más posible del papel tradicional del docente que mantiene una relación distante de sus alumnos que permanece al margen de las conversaciones y actividades decidí involucrarme en ellas de una manera productiva y conjunta. Como muestra de este compartir el espacio físico y la actividad del aula presento la siguiente transcripción de video.

*M se sienta en la mesa a trabajar junto con los niños y empieza a escribir.
Michelle empieza a trabajar, Kenia circula alrededor de la mesa buscando lápices y sacando punta. Selene y Esmeralda no escriben ni dibujan ponen sus manos en la boca como si pensarán que es lo que quieren hacer.
M continúa escribiendo y observa de reojo a los niños.
M termina de escribir, deja su hoja sobre la mesa
(Transcripción de video No.2 8 Febrero 05).*

Colaborar de la actividad del aula fue una estrategia importante que permitió que el salón de clase se convirtiera en un espacio compartido donde las relaciones y la comunicación vertical disminuyó considerablemente. Las diferencias en « rangos » que normalmente se dan en los salones de clase entre maestros y alumnos y que estos últimos experimentan

como posiciones de autoridad desde las cuales se relacionan y actúan en consecuencia se lograron desvanecer (Curwin y Mendler, 1998).

Actividades tan sencillas como las presentadas anteriormente pueden tener un gran impacto en los procesos de aprendizaje de los alumnos, sentarnos en su misma mesa, escribir junto con ellos, recortar o ayudarlos en la elaboración de sus trabajos son actitudes que les muestran una enseñanza con menor jerarquías, donde los valores están puestos en la cooperación y la colaboración entre enseñantes y estudiantes.

Para Lee, Smith y Croninger, en Tharp y al. (2002) las aulas donde se practican esta serie de valores compartidos aumentan considerablemente los niveles y rendimiento de los alumnos; un trabajo eficaz implica la producción conjunta del alumno y el profesor en actividades fructíferas donde la motivación común está puesta en la consecución de las metas que traerá beneficios a todos los miembros del grupo.

7.2.2.3 Permitir conversaciones informales o comentarios personales en el trabajo del aula

Otra de las estrategias utilizadas para lograr un ambiente positivo y afectivamente seguro de trabajo consistió en permitir cualquier tipo de participación o interacción verbal por parte de los alumnos.

A lo largo del proyecto de intervención se observó libertad de diálogo para llevar a cabo conversaciones informales o comentarios personales motivados por la actividad del aula, incluso si éstos no estaban directamente relacionados con el tema o el trabajo de clase. Los alumnos podían expresar sus ideas, tratar cualquier tema, bromear o discutir de manera libre y espontánea sin temor a ser sancionados o recriminados.

Ante estas situaciones, mi rol como docente consistió en integrar las conversaciones de los niños al trabajo del salón de clase, contribuyendo al desarrollo de un ambiente donde los alumnos se sintieran en confianza para compartir experiencias propias, experimentando el espacio como un lugar confiable y seguro donde podían expresarse libremente.

La siguiente transcripción de video muestra la presencia de estas conversaciones dentro del grupo, en especial se puede observar como uno de los niños interrumpe la actividad para expresar su preocupación por el estado físico del techo, situación que aprovecha un colega suyo para traer al aula un asunto personal sobre el mismo tema :

M: entonces diríamos que estas actitudes son...
Michelle observa el techo y dice en voz alta que tiene miedo que se le caiga el techo encima porque tiene una línea pintada y se ve rajado.
M riéndose le dice que no se preocupe que no se les va a caer en la cabeza, mientras dice esto camina al pizarrón y escribe una de las reglas de clase que los niños acaban de decir. Los niños voltean al techo.
Chuy: dice algo que no se entiende
M volteo con él y le dice : “Chuy no te entendí ¿puedes volver a repetir lo que dijiste?”
Chuy: “ a mi casa por Oito se le cae el techo.”
M: “¿ a tu casa por poquito se le cae el techo?”
Chuy: “ Si, la piche ueña nomas puso un techo de...”
M: “ la dueña, puso un techo de...”
Chuy: “ puso un techo de...(Chuy dice algo que no se le entiende)
M: ¿de qué?
Chuy vuelve a decir una palabra que no se comprende.
M: “ok”
Aquí los niños ven a Chuy y siguen la conversación.
M llama a los niños a continuar con la actividad previa a esta conversación
(Transcripción de video No.1, 01 Febrero 05).

La viñeta anterior muestra que además de permitir la presencia de conversaciones informales dentro del aula incidí en ellas para continuarlas y ampliarlas, al intervenir e involucrarme en el diálogo iniciado por los niños di oportunidad para trabajar sobre contenidos actitudinales que de manera indirecta les mostraron actitudes y pautas de comportamiento positivas, pocas veces atendidas en el currículum y la enseñanza que habitualmente reciben en sus salones de clase.

Participar de las conversaciones del aula me dió la oportunidad de promover cambios en la forma de actuar de los niños ya que a través de mi intervención en estas conversaciones informales “modelaba” formas apropiadas de proceder en la actividad conjunta, cuestión que según Díaz Barriga (1998) influye de manera directa y positiva en la motivación escolar y por ende en el aprendizaje de los niños.

7.2.2.4 Poner énfasis en las actitudes y respuestas positivas de los niños e ignorar las negativas

Priorizar el trabajo, las conversaciones y las producciones de los niños sobre las faltas y actitudes negativas que pudieran asumir fue una estrategia docente que ayudó a lograr un ambiente de aula libre de temores; los alumnos no tenían miedo de ser, decir o hacer. Esta

libertad reforzó su percepción positiva sobre las competencias sociales, académicas y actitudinales necesarias para desenvolverse adecuadamente en el salón de clase.

Sensibilizarme hacia los logros de los alumnos poniendo énfasis en aquello que hacían correctamente me permitió llevar a cabo una enseñanza centrada en ellos, en donde además de involucrarlos con los contenidos curriculares, estimulé su proceso cognitivo y afectivo disminuyendo considerablemente la angustia que origina las formas tradicionales de trabajo en donde la atención del maestro está puesta más en los errores que en los aciertos.

Las respuestas dadas por los niños, incluso aquellas que eran incorrectas se tomaban en cuenta y se integraban al trabajo del aula.

Como muestra de esto presento la siguiente transcripción de video:

*...M saca una cartulina en donde tiene escrita la oración : Pepe pateo la pelota.
M parte la cartulina separando cada palabra y las pega en el pizarrón. Después lee la oración en voz alta y pregunta a los niños : ¿qué tendríamos que quitarle a esta oración para que diga solamente pateo la pelota ?
Algunos alumnos levantan la mano para pasar.
M pasa a una niña la cual quita la palabra Pepe del pizarrón.
M lee la oración que se formó y después felicita a la niña por su trabajo.
M vuelve a escribir la oración correctamente : Pepe pateo la pelota.
M pregunta ¿qué tenemos que quitar para que diga Pepe pateo la ?
Un niño pasa al pizarrón y quita la palabra pateo, quedando la oración : Pepe la
M lee la oración en voz alta diciendo : aquí dice Pepe la y yo quiero que diga Pepe pateo la..
El niño toma la palabra pateo y la vuelve a poner en su lugar formando nuevamente la oración.
M vuelve a preguntar ¿cuál tenemos que quitar para que diga Pepe pateo la ?
El niño en esta ocasión quita la palabra Pepe.
M lee en voz alta la frase que queda escrita en el pizarrón : aquí dice pateo la y yo quiero que diga : Pepe pateo la ¿cuál palabra es la que tendremos que quitar ?
El niño pega la palabra Pepe y quita la palabra pelota.
M le dice : muy bien ahora si dice pepe pateo la
(observación Externa No.2, 08 Marzo 05).*

Utilizar las respuestas de los niños para integrarlas al trabajo del aula no es tarea sencilla, como docente requería estar atenta a sus intervenciones y descubrir aún en las erróneas la manera de conectarlas con la actividad del aula.

Desafortunadamente estos niños están expuestos a ambientes donde la actitud reiterativa de los docentes es censurarlos cada vez que cometen un error y estimularlos

poco o nada ante conductas o producciones dignas de halago. Ante este proceder los estudiantes van desarrollando una baja autoestima en sus capacidades como aprendices eficientes, las experiencias de aprendizaje empiezan a ser percibidas como experiencias de fracaso que atribuyen a causas internas, estables y no controlables como sería su escasa habilidad personal (Díaz Barriga, 1998).

La estrategia docente de reforzar lo positivo e ignorar lo negativo permitió que el trabajo de la clase se realizará en un clima de confianza y respeto mutuo que estimuló y aumentó la frecuencia de la participación. Sin el temor a que se les regañara por los errores cometidos los niños se sintieron en total libertad para llevar a cabo sus desempeños. Este clima positivo contribuyó de manera significativa al rompimiento de “auto-cogniciones negativas” que expresaban los niños en frases como “yo no se” o “yo no puedo” que les impedían realizar y participar del trabajo del aula.

Reforzar los desempeños con actitudes positivas contribuyó de manera significativa al acercamiento emocional entre maestro y alumnos. Otorgar palabras de aliento “muy bien, bien hecho, adelante” etc. sirvieron a los niños como motivadores de su propio trabajo y a mí, como docente me permitieron enfocar la atención hacia los eventos positivos que ocurrían dentro del salón de clase.

El trabajo del aula se desarrolló en un ambiente altamente afectivo que influyó de manera importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje al romper el modelo cultural que promueve la creación de la distancia emocional entre el maestro y el alumno (Nielsen, 2000).

La cercanía física, el contacto visual y las frases de aliento ya mencionadas, formaron parte de las rutinas de interacción dentro en el grupo. Las expectativas de trabajar exitosamente aumentaron y tanto los alumnos como yo “creíamos” en la capacidad del otro para llevar a cabo el trabajo.

La siguiente viñeta muestra la relaciones de afecto establecidas entre mis alumnos y yo en el trabajo de grupo y la manera en que éstas favorecieron el desarrollo de las actividades:

La maestra va con los equipos y les ayuda a identificar imágenes que lleven el sonido P sino pueden distinguir el sonido les ayuda escribiendo la palabra para que los niños al ver

las letras identifiquen si lleva la P o no la lleva. La maestra refuerza el trabajo correcto de los niños acercándose a ellos y diciéndoles: muy bien (Observación Externa No. 1, 01Marzo 05).

La disposición positiva hacia la interafectividad (Nielsen, 2000) decididamente influyó la práctica educativa pero también incidió de manera significativa en el proceso de atribuirle sentido personal al aprendizaje. Autores como Coll, (2002) y Mirás (2002) consideran el interés que el alumno tiene en el contenido y la tarea de aprendizaje y su percepción de competencia como dos de las condiciones fundamentales para un aprendizaje personalmente significativo y estimulante.

En este caso las atribuciones positivas que los niños fueron desarrollando de ellos mismos a través de estos contactos físicos y verbales con el docente incidieron positivamente en su autoconcepto académico, reconociéndose como personas dotadas de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988 en Coll, Palacios y Marchesi 2002).

7.2.2.5 Establecer de manera conjunta las normas de trabajo dentro del grupo

Manejar la conducta de los estudiantes dentro de un salón de clase es una tarea compleja que requiere una delicada combinación entre atender las necesidades individuales y el nivel de orden general del grupo que permita su buen funcionamiento (Curwin y Mendler, 1998).

Encontrar el balance adecuado entre estas dos variables no es tarea sencilla y en la mayoría de los casos los docentes optan por mantener un control conductual bajo el cual ellos mandan y los alumnos obedecen. Este procedimiento les proporciona en el momento una “sensación de control y orden grupal”; su conducta se ve reforzada por los alumnos que cotidianamente y sin cuestionar siguen las reglas impuestas desde fuera, ellos hacen porque se les dice que hagan, no por una convicción o una decisión personal que conecte su actuar con su pensar.

Los salones de clase manejados de manera tradicional rara vez involucran a los estudiantes en la organización del aula y en su funcionamiento, los modelos disciplinarios propuestos no están basados en una serie de valores compartidos desde los cuales se

manejo y evalué el trabajo del grupo. Los modelos están dirigidos desde la obediencia que implica seguir las reglas sin cuestionarlas (Curwin y Mendler, 1998).

Los niños que participaron de este proyecto de intervención están acostumbrados a desenvolverse en aulas tradicionales controladas por docentes que les indican continuamente aquello que hacen bien o mal ó que los premian y castigan, por ello el establecimiento de las normas y mas aún su cumplimiento suele ser un problema.

El control sobre sus propias conductas es externo, siempre están esperando que sea otro el que de cuenta de ellas y las regule. Establecer las normas de grupo de manera dialogada y colectiva fue una estrategia utilizada e intencionada para la construcción de la comunidad de aprendizaje en donde se pretendía mostrar a los niños su capacidad para preparar la actividad y decidir sobre las actitudes y valores que para ese grupo en particular funcionaban y permitían el aprendizaje.

Al intencionar conversaciones alrededor del tema de la disciplina y al reflexionar sobre aquellas conductas que podríamos hacer o no dentro del salón de clase, los niños fueron construyendo su propio marco conductual desde el cual se moverían y actuarían.

La siguiente transcripción de video muestra las maneras en que las normas de grupo fueron establecidas de manera conjunta:

M se sienta nuevamente frente a los niños y en voz baja les dice volteándolos a ver: “para que podamos trabajar bien en este grupo y podamos venir y estudiar necesitamos poner ciertas condiciones ¿si? Por ejemplo que creen que necesitamos hacer para que todos podamos oír bien sin necesidad de gritar? ¿cómo nos tenemos que comportar?”

N: calladitos

M: “tendríamos que estar callados.

Karen: “silencio”

Michelle: “tenemos que ponerle atención a la maestra”

M: “eso me parece importante” al momento de decir ésto M se levanta y se dirige al pizarrón diciendo: “voy anotar aquí lo que vamos diciendo para que no se nos olvide.

M: “¿qué otra cosa nos ayudaría a trabajar?”

Selene interrumpe levantando su cuerpo de la mesa, levanta su mano: “trabajar”

Chuy: “estudiar”

Michelle: “no hacer rayadero en el cuaderno”.

Chuy: “no romper los libros”

N: “no romper las hojas”

M: ok.

M: “ ¿qué otra cosa nos ayudaría para poder trabajar bien aquí en el salón de clase?”

Chuy: “estudiar”

M: “estudiar” y volteando a ver a Selene le dice: “tu ya habías dicho estudiar, verdad Sele?”

M escribe en el pizarrón esta nueva regla

Michelle dice: "ya lo pusieron"
M: "no, estudiar no lo había puesto, había puesto estar en silencio"
Diana: "no pelear"
M: "ok"
N: "no morder"
M: "bueno"
Michelle: "sentaditos, no pararnos"
M: "eso, sentarnos bien. ¿si estamos moviendo la silla para atrás y para adelante..."
Michelle: "nos caemos"
M: "nos podemos caer" va al pizarrón y escribe.
M voltea con los niños diciendo: ¿quién está bien sentado ahora?
Los niños mueven sus sillas y se sientan correctamente cruzan sus brazos y voltean a ver a M.
M los ve y dice: "eso miren, todos están muy bien sentados ¿verdad?"
Los niños se sonríen.
M: "¿qué pasa si están moviendo las sillas?"
N: "nos caemos"
M: "ya me ha tocado niños que se caen y se pegan en la cabeza"
Chuy: "maeta, un amigo mío en el kinder ..."
Michelle: "a mi, unos niños del kinder me golpearon con una silla aquí"
M: ok
M: " a ver dijimos que era importante poner atención, pero ¿por qué será importante poner atención? ¿para que nos podrá servir poner atención?"
Chuy: "para...para.. estudiar."
M: "poner atención nos puede servir para estudiar"
Chuy: "para aprender"
M: "para aprender, muy bien"
Chuy: "para leer"
M: "ok" miren, les voy a decir una cosa, estas van a ser las reglas de esta clase y entre todos las tenemos que seguir, entre todos vamos hacer que pongamos atención, que estemos en silencio, que cuidemos los materiales, trabajar y estudiar, colaborar con los compañeros cuando tengamos que hacer un trabajo en equipo y estar bien sentados
(Transcripción de video No.1, 01 Febrero 05).

Aunque trabajar sobre las normas del grupo fue una actividad diseñada e intencionada para las primeras sesiones no fue una hecho aislado dentro del proyecto de intervención. Para que los niños se apropiaran de las reglas establecidas fue necesario que de manera consistente volviéramos a ellas para recordarlas y ponerlas en práctica. Como docente fui marcando la pauta para que al inicio de cada sesión las retomáramos y tuviéramos conciencia de ellas y de la importancia de seguirlas.

Este momento de la clase fue muy importante porque permitió que en el transcurso de la actividad los niños se manejaran de manera auto-controlada desarrollando poco a poco un modelo de disciplina basado en sentimientos de responsabilidad y auto-dirección.

Sin embargo aunque este trabajo se llevó a cabo de manera consistente dentro del grupo no siempre se obtenían buenos resultados, cuando el comportamiento de los niños en el aula se alejaba de lo establecido y había una evidente ruptura de acuerdos, mi rol como docente consistió en llamar la atención directamente y restablecer los límites en el aula.

La siguiente transcripción de video es una muestra de este tipo de intervención:

M ve a Selene y le pregunta si quiere decir algo mas sobre su dibujo

Selene responde que no.

M pregunta al grupo que quien quiere continuar.

Chuy levanta la mano.

Kenia vuelve a tomar los colores y sigue dibujando, al verla M para la actividad diciendo que van a parar para que Kenia deje ya de trabajar, Kenia toma la caja de colores y empiza a revolverlos.

M le dice : “Kenia, Kenia”

Kenia continua moviendo los colores.

M le dice a ver Kenia deja ya de trabajar, es muy importante que escuches lo que tus compañeros están diciendo sobre sus trabajos.

Kenia deja de colorear

(Transcripción de video No.2, 8 Febrero 05).

Mantener los límites en el aula resulta importante en la formación y aprendizaje de los alumnos. Las intervenciones directas que como docentes hacemos para ordenar el salón de clase son apropiadas en la medida en que permiten mantener la atención en la tarea y cumplir los objetivos de aprendizaje.

Las normas establecidas conjuntamente y no impuestas teniendo sus raíces en el propio grupo son mas susceptibles de ser recordadas, seguidas y apropiadas, cuando los salones de clase funcionan como “sistemas que intentan gobernar a la personas” todas las razones para mantener el orden pierden sentido, los alumnos se vuelven cínicos, alienados, hostiles y sin motivación al percibir que no hay un interés genuino por ellos al pedirles que se adapten y sigan normas inapropiadas y carentes de sentido (Curwin y Mendler, 1998).

Establecer las normas de grupo de manera colegiada además de incidir directamente en una enseñanza mas positiva en el aula mostró a los niños nuevas maneras de relación y de comunicación, aprendieron a ser tratados dignamente y a tratar a los demás de igual manera. Un trabajo consistente de disciplina compartida dentro del salón de clase les ayudó a desarrollar un locus de control interno que los responsabilizó de sus propias acciones y que de manera indirecta los enseñó a dirigirse de igual manera con sus compañeros,

dándoles las herramientas necesarias para enfrentarse a los desafíos que su mundo social, familiar y escolar les va presentando.

Cuando se trabaja con niños que han fracasado reiteradamente dentro del sistema escolar, nos encontramos ante personas muchas veces devaluadas y decepcionadas de ellas mismas, inseguras e incapaces de concederse aptas para aprender, sus esfuerzos por lograr los requerimientos que el sistema escolar les ha puesto en años anteriores no se han visto recompensados. Al fracasar perciben el aprendizaje como algo brumoso y pesado que no tiene significado y para lo cual no están capacitados.

Crear escenarios educativos donde se pueda restituir la confianza y el aprecio por uno mismo y por las propias capacidades es crear la base sobre la cual el aprendizaje vuelve a adquirir significado, acercarnos al objeto de estudio desde una imagen positivo de nosotros mismos constituye un buen bagaje para acceder y comprender los nuevos contenidos. Uno de los grandes logros de esta intervención fue considerar el tono emocional de la clase como un elemento importante al momento de diseñar la enseñanza e implementarla.

Esta estrategia permitió la integración y relación entre la dimensión cognitiva de la conducta con su dimensión afectiva y emocional, lo cual resultó decisivo para los procesos de enseñanza y para la construcción de una “comunidad de aprendizaje”.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES GENERALES

Investigar, actuar, observar, analizar, investigar, es una cadena metodológica que me permitió en un primer momento conocer mi práctica desde una mirada analítica. El recorrido por este proceso en espiral ahora me da las posibilidades de compartir con el lector las siguientes conclusiones:

Adoptar la actividad reflexiva como un constitutivo de la práctica docente brinda la posibilidad de transformar el quehacer cotidiano. Lo familiar se torna cuestionable y en ello se encuentra la oportunidad para poner a prueba hipótesis de acción que dan paso a la innovación educativa. La recuperación de la práctica docente es una herramienta que posibilita el cambio y la reorientación de nuestro quehacer educativo porque brinda la oportunidad de intervenir el trabajo desde la propia experiencia, facilitando que las transformaciones ocurridas tengan mayor probabilidad de éxitos en tanto constituye valiosas experiencias que enriquecen el estado del conocimiento en dos ámbitos: el de la recuperación como metodología de la acción y el del aprendizaje puesto que se está en posibilidad de reportar aquellos sucesos, situaciones y acciones que contribuyen al desarrollo cualitativo del alumno.

Involucrarse en actividades reflexivas de manera sistemática y sobre la base de un análisis metódico nos pone ante la posibilidad de desentrañar y comprender no solamente situaciones de aula, sino entender y asumir estilos personales que marcan nuestro quehacer docente, permitiéndonos comprender el acto educativo en una dimensión mas amplia donde las interacciones, afectos y personalidades juegan un papel decisivo en la construcción de conocimiento y en el funcionamiento del aula.

Asumir la reflexión como elemento clave del quehacer cotidiano permite también romper con inercias de docencia que nos llevan a trabajos de aula rutinarios; pensar la propia práctica desde una dimensión innovadora nos involucra en procesos de observación y análisis que permiten renovar el trabajo docente, dándonos la oportunidad de “formarnos continuamente” evitando que lo cotidiano del trabajo en nuestras aula se vuelva ordinario.

El diseño y la planeación de las prácticas pedagógicas involucra las necesidades e intereses de alumnos y profesores, al instante de elegir un método de trabajo sobre otro se pone en juego las capacidades, carencias y necesidades de ambos pues finalmente atender a los alumnos conlleva que hagamos uso de nuestro propio arsenal de experiencias vividas. Las prácticas educativas dicen mucho acerca de quienes somos y mientras más se acerquen a aquello que imaginamos de nosotros mismos más auténticas y efectivas serán y más felices y orgullosos nos sentiremos de participar de ellas, de conocerlas y mejorarlas.

En cuanto al proyecto de intervención, las conclusiones generales a las que he llegado son las siguientes:

Las comunidades de aprendizaje parece son una alternativa educativa viable para niños en desventaja –problemas de aprendizaje- puesto que les brinda la posibilidad de avanzar académicamente al desarrollar competencias sociales, cognitivas y lingüísticas para su buen desempeño dentro y fuera del salón de clase.

La base de una comunidad de aprendizaje la constituye las habilidades lingüísticas y sociales que permiten comunicarnos y relacionarnos con los otros de una manera efectiva. Cuando los alumnos no las poseen o su producción comunicativa es limitada resulta difícil este modelo pedagógico, por ello un prerrequisito para formar comunidades es el desarrollo de estas habilidades básicas que permite transitar del monólogo al diálogo.

Los resultados obtenidos en este proceso muestran caminos de cómo construir una comunidad de aprendizaje en escenarios educativos donde los participantes cuentan con pocos recursos cognitivos, lingüísticos y sociales. Al participar de escenarios de actividad donde se promueve la participación conjunta, el diálogo y la interacción social entre todos los miembros del grupo incluido el profesor, los estudiantes descubren el valor de su participación en la construcción del aprendizaje y su responsabilidad en el éxito o fracaso de sus actos educativos.

Los niños señalados por su medio educativo con dificultades de aprendizaje son capaces de implicarse, de adquirir una serie de habilidades conductuales, cognitivas y sociales que si bien es cierto no tenían, lograron desarrollar. Ante ello surge la pregunta si en realidad estos niños tienen problemas de aprendizaje o si éstos son derivados de la

enseñanza la que los ha puesto en desventaja con respecto a otros niños de su misma edad y clase social. Después de los logros obtenidos en esta intervención resulta patente que una oportunidad educativa puede hacer la diferencia entre el fracaso y el éxito

La estructura de las comunidades de aprendizaje brinda a los estudiantes la posibilidad de aprender a ser autónomos y dentro de esta autonomía a considerar al otro como alguien que puede transformar su ser y hacer. Al compartir dialógicamente la actividad del aula se privilegian valores comunes y el bien colectivo, los niños aprenden a vivir en sociedad respetando a sus compañeros y a ellos mismos.

El docente que apuesta por la creación de comunidades de aprendizaje tiene oportunidad de disfrutar la autonomía de sus alumnos, de observar la dinámica interna de interacción y la integración lingüística como una herramienta para construir saberes, en otras palabras, apuesta por la creación de condiciones para mejorar las habilidades sociales y reflexivas de sus estudiantes.

El afecto juega un papel prioritario en el acto educativo porque aumenta la posibilidad de que los niños se involucren, participen desde un marco de respeto y aprecio hacia ellos mismos y hacia los demás. Lograr un tono afectivo propicio para el aprendizaje requiere de voluntades, intenciones y de esfuerzos porque éste se construye en la relación de cada día.

Cuando el fracaso de los alumnos ha sido recurrente, la devaluación de su imagen se haya presente, el trabajo se haya presidido por el no puedo, no sé, no entiendo, transitar hacia la construcción de un auto-concepto positivo fue posible a través del proyecto de comunidades de aprendizaje puesto que por la misma dinámica se brinda la posibilidad de rescatar y restaurar esta parte afectiva al poner a los alumnos antes situaciones escolares donde su participación, pensamiento y emociones son importantes.

Cuando los niños logran reconocerse como personas capaces, el aprendizaje empieza a emerger y el gusto por adquirir nuevos conocimientos se hace patente. Cuando descubren que lo que tiene que decir es válido y oportuno, empiezan a encontrar sus ideas y las de sus compañeros merecedoras de ser expuestas y escuchadas por otros, la confianza poco a poco se empieza a restaurar y los niños se encuentran a ellos mismos diferentes, seguros, confiados y respetados.

La “flexibilidad” es una condición que el docente ha de asumir para adaptarse y transformarse de acuerdo a las necesidades de quienes aprenden. Contemplar a los estudiantes y dar respuesta a sus necesidades académicas y afectivas implica que el poder se comparta reconociendo que todos tienen voz y voto. En este sentido la estructura de la comunidad de aprendizaje posibilitó relaciones más horizontales y democráticas en el salón de clase.

Una de las habilidades esenciales para enseñar es la capacidad del docente para construir escenarios educativos impregnados de entusiasmo, calidez y empatía, que motiven a los estudiantes y que despierten el interés por aprender, los docente tenemos que trabajar de manera intencionada y consiente en este asunto y encontrar a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje mecanismos de mediación que involucren y enganchen a nuestros estudiantes con los contenidos que queremos que aprendan.

Finalmente puedo decir que si la experiencia de pasar por un salón de clases les resulta a los niños agradable, cognitivamente estimulante y afectivamente reconfortante, creo entonces que podremos estar satisfechos. Finalmente, ¿quien de nosotros recuerda cómo aprendió a leer y escribir?. Los métodos y los procedimientos no tienen mayor importancia, lo que guardamos y recordamos de nuestro paso por las aulas son todas aquellas experiencias que a través de los otros nos ayudaron a ser lo que ahora somos, que nos convirtieron en personas libres, pensantes, autónomas y sobre todo felices.

CAPITULO IX

REFLEXIONES FINALES

Para cerrar con el trabajo de investigación que durante estos meses he llevado a cabo me gustaría terminar con una serie de reflexiones personales, que de manera general den cuenta lo que ha sido este proceso de auto-exploración al observar, recuperar e intervenir mi propia práctica docente. Presentaré algunas de las dificultades encontradas en el camino en cuanto a la obtención, procesamiento y sistematización de la información; situaciones durante la intervención que fueron difíciles o que hubiera deseado hacerlas de otra manera, así como las emociones, impresiones y sentimientos que se movilizaron en mí en el transcurso de esta investigación.

Durante la primera fase de la investigación una de las dificultades encontradas fue mi poca destreza para “enfocar” la mirada hacia la recolección de datos pertinentes y relevantes, la curiosidad por conocer todo lo que ocurría dentro de mi salón de clase me llevó a observar y registrar una gran cantidad de eventos y sucesos que sin estar relacionados directamente a mi tema de investigación solo provocaron un largo trabajo de sistematización de datos “inútiles”.

Involucrarse en un proyecto de recuperación de la práctica docente implica ampliar de manera considerable el número de horas dedicadas al trabajo del aula. La actividad de “enseñar” ya no solo se remite a la elaboración de material didáctico, la planeación de clases e implementación de las mismas, ahora, además de todo esto un fuerte trabajo de observación nos obliga a recuperar lo ocurrido dentro de nuestras aulas y sistematizarlo, analizarlo e interpretarlo. Antes de involucrarnos en un proyecto de este tipo debemos valorar la cantidad de tiempo disponible para hacer que esta experiencia valga la pena y sea agradable de lo contrario la rutina diaria y la presión de tanto trabajo probablemente nos haga abandonarla.

Otro gran reto de la investigación fue la elaboración de la primera caracterización de la práctica docente porque me encontré que elaborarla implicaba encontrarme a mi misma. Caracterizar la práctica me permitió ir más allá de la descripción de las actividades diarias del aula, a través de ella pude contactar con lo que soy y siento, pude hablar de mí, verme

críticamente, cuestionarme, enfrentarme y aunque en un principio mostré resistencia, este ejercicio me acercó a mi quehacer docente enseñándome la importancia y el valor del diálogo y la reflexión en nuestro trabajo de ser maestros. Gracias a este trabajo reflexivo puedo decir con certeza que lo que ahora ocurre dentro de mi salón de clase aunque incierto, es mucho mas auténtico y genuino porque la práctica de la cual forma parte no es mas una práctica ajena a mi, ahora la conozco y puedo conversar con ella para tratar de entenderla y en la medida de lo posible tratar de mejorarla.

El proceso de recuperación de la práctica docente no es fácil y puede convertirse en tedioso, cansado y sin sentido. En estos momentos la guía, dirección y retroalimentación de un asesor externo es de vital importancia porque a través de él, lograremos mantenernos en el camino, animarnos y enfocarnos.

Para terminar, quisiera comentar que para mejorar los resultados obtenidos en el transcurso de este estudio hubiera sido conveniente ampliar el número de sesiones donde se implementó el proyecto de intervención, sin embargo, como esta investigación surge del programa formativo de la Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos había que ajustarse a los tiempos que esta iba marcando, no obstante es un punto a considerar para futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, P. (2004). *Aprendizaje cooperativo en niños de clases populares, con necesidades de regularización académica*. Manuscrito no publicado. ITESO. Tlaquepaque.

Álvarez, P. Y Herrero, L. (2000). *La construcción colectiva: un proceso de enseñanza y aprendizaje*. Renglones No.45, 6-9.

Baquero, R. (1997). *Ideas centrales de la teoría sociohistórica*. Buenos Aires: AIQUE.

Castorina, J. Ferreiro, E. Col, M. Y Lerner D. Piaget-Vigotsky (1996). *contribuciones para replantear el debate*. Ecuador: Paidós.

Cedeño-Suárez, M.A. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Revista electrónica “Actualidades Investigativas en Educación” Universidad de Costa Rica*, 1, Volumen 1, Recuperado el día <http://revista.inie.ucr.ac.cr/autores.php>

Coll, C. (2003). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós

Coll, C. (2004). *Una experiencia educativa con futuro*. Revista de los trabajadores de la enseñanza. No. 249. Recuperado el día 01 de Octubre 2006. www.fe.ccoo.es

Coll, C., Palacios, J. Y Marchesi, A. Compiladores (2002). *Desarrollo Psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial Mariana.

Curwin, R. y Mendler, A. (1998). *Disciplina con dignidad*. ITESO: Guadalajara

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraww Hill.

Dore, L., Michaud, N. Y Mukaruagagi, L. (2002). *Le portfolio. Évaluer pour apprendre*. Québec: McGraw-Hill.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós.

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elizondo, A. (2001). *La nueva Escuela, II* . México: Maestros y enseñanza Paidós.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program por cognitive Modifiability*. Baltimore, EUA: University Park.

Flecha, R. Y Puigvert, L. (2000). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Recuperado el 15 de Octubre 2006.

Flecha, R., Padrós, M. Y Puigdemívol, I. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. Recuperado el 25 de Agosto 2007. En <http://feac.pangea.org/ReservatJornades/RamonFlecha.PDF>

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Gómez, J. (2007). *Comunidades de aprendizaje*. Recuperado el 18 de Agosto 2007. En <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>

Gómez Palacios, M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kaufman, A.M., Maldonado, M., Richero, N. y Velázquez, I. (1984). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP-OEA.

Haywood, H.C. (1987). *A Mediatlonal Teaching Style. The Thinking Teacher. Vol. IV* No.1, 1-6. (Traducción de Cecilia Sierra Escobell y Alicia Castañón. 1990).

Hubbard, R.S. y Miller, P. (2000) *El arte de la indagación en el aula*. Portsmouth N. H.: Gedisa.

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. México: Morata.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.

Levinas, E. (2000). Educación y Hospitalidad. En Bárcena, F. y Mèlich, J.C. *La educación como acontecimiento ético* (pp. 125-149). Barcelona: Paidós.

Mardones, J.M. y Ursua, N. (1994). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara

Marzano, R. (1992). *Dimensiones del aprendizaje*. México: ITESO.

Mejía, R. (2000). *Colaboración y aprendizaje entre compañeros*. Renglones No.45, 10-15.

Mejía, R. (2001). Desarrollo de la intersubjetividad y la colaboración: Cultura y Educación. *Revista de teoría, investigación y práctica*, 13 (4), 331-458.

Mejía, R. Y Sandoval, S. (1996). *Interacción social y activación del pensamiento. Transformación del estilo docente*, México: ITESO.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Barcelona: Paidós.

Mirás. Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll (2002).

Nielsen, A. (2000). *Afecto y cognición*. Renglones No.45, 25-30.

Onrubia, J. (2004). *Las aulas como comunidades de aprendizaje*. Revista de los trabajadores de la enseñanza. No. 249 .Recuperado el día 01 de Octubre 2006. www.fe.ccoo.es

Pérez Serrano, G. (1988). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes: técnicas y análisis de datos*. España: La Muralla.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural*, Barcelona: Paidós.

Rodríguez, G., Gil Flores, J. Y García, E. (1999). *Metodologías de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.

Tharp, R. Y Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life*. Cambridge Univesity Press.

Thrap, R. Estrada, P., Dalton, S. y Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza, excelencia equisetum, inclusión y armonía en la aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Vigotky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona: paidós.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona: Paidós.

Woods, peter (1989) *La escuela por dentro*. España: Paidós.

Zermeño, L. (2005). *Aprendizaje cooperativo, una estrategia de aprendizaje en el salón de clase*. Manuscrito no publicado. ITESO. Guadalajara.

ANEXOS

Anexo No.1

PROYECTO DE INTERVENCION: PLAN CLASE POR CLASE

15 Febrero 05

ANTECEDENTES:

La clase anterior el grupo trabajo en la elaboración de textos que dio como resultado la producción de 9 ilustraciones diferentes entre las que predominó la temática “del parque”. Específicamente uno de los trabajos estaba lo suficientemente bien ilustrado como para permitir obtener de él algunas frases sobre las cuales iniciar los procesos de lecto-escritura. En esta clase las frases obtenidas fueron las siguientes:

- Es un lugar para jugar.
- Es un parque.
- En el parque hay juegos.
- Los niños están en los juegos.
- Los niños juegan fut-bol.
- Los niños juegan en los juegos.
- En el parque hay una resbaladilla.

Con estas siete frases me di a la tarea de construir un texto que de manera coherente expresara las frases que los niños habían construido la clase anterior, con la idea de contar con material de trabajo para esta clase.

EL PARQUE

Este es un parque.

El parque es un lugar para jugar.

En el parque hay juegos: este parque tiene una resbaladilla.

Los niños están en los juegos y juegan en ellos.

PLAN DE CLASE: 15 FEBRERO 05
CLASE No. 2

La clase inicia recibiendo y dando la bienvenida a los niños, platicando un poco sobre lo que hicimos en la semana en la escuela, la casa, con los amigos, etc. Después pasamos a marcar la asistencia en la gráfica y finalmente iniciamos retomando lo que trabajamos la última clase ¿alguien recuerda lo que trabajamos la última clase? ¿qué hicimos? ¿cómo trabajamos? Etc. Esto lo conecto con las actividades que se describen a continuación en el orden en que estas aparecen.

OBJETIVO INTERVENCION: A partir de lo anteriormente expuesto el objetivo de intervención en esta clase será:

- Dirigir la actividad del aula para que a partir de los textos producidos, el grupo reflexione sobre la construcción de enunciados.
- Organizar una parte del trabajo en pequeños grupos para que por medio de las interacciones entre iguales los niños se ayuden y reflexionen sobre la construcción de algunas palabras del texto.

OBJETIVO TEMATICO o APRENDIZAJE:

- Trabajar noción de oración a partir de las frases del texto.
- Trabajar correspondencia imagen-palabra de cuatro palabras del texto, las cuales son: juegos, niños, resbaladilla, parque (estas fueron seleccionadas ya que por ser objetos o personas pueden ser representadas fácilmente de manera gráfica).

ACTIVIDADES

- Reconocer las palabras por las cuales está formada una frase:
 - Identificarlas
 - Contarlas
 - Marcarlas
- Construir con alfabeto móvil el nombre de los cuatro objetos seleccionados del texto y pegarlo al lado de la representación gráfica de cada palabra.

ACCIONES Y OPERACIONES

Para el logro de la primera actividad que consiste en *reconocer las palabras por las cuales esta formada una frase*, las acciones y operaciones diseñadas fueron pensadas para trabajarse primero colectivamente y posteriormente individualmente, a continuación se presentan las acciones pensadas para trabajarse de manera grupal:

- Presentación del texto a los niños. Al presentar el texto, explicar que éste se obtuvo de las frases realizadas por ellos mismos durante la clase anterior. Explicar que lo que voy a leer es un texto, todos los textos tiene un título (un nombre) ¿cuál es el título de este texto?
- Lectura del texto a los niños. Después de hacer la lectura preguntarles: ¿qué les pareció? ¿les gusto?.
- Repartir el texto a cada niño y leerlo todos juntos. Leer el texto en voz alta, pausadamente y marcando con mi dedo cada palabra, pedir a los niños que sigan con su dedo la lectura si alguno se atora modelar la actividad.
- Escribir cada una de las frases del texto en el pizarrón. Cada frase la leo en voz alta y pausadamente haciendo hincapié en cada una de las palabras, después de leerlas preguntarles: ¿cuántas palabras creen que hay en esta frase? ¿cuáles son? ¿puedes señalarlas? ¿puedes contarlas? . Si no pudieran hacerlo por ellos mismos darles ayuda marcando con mi dedo cada palabra al momento de leerlas. Una vez identificadas las palabras de manera verbal pedir a un niño que pase a subrayarlas al pizarrón.

Las acciones y operaciones diseñadas para el trabajo individual o personal son las siguientes:

- Cada niño subraya en su hoja las palabras de cada frase. Una vez que fueron identificadas y señaladas en el pizarrón cada una de las palabras, cada niño hace el mismo de trabajo directamente en su hoja subrayando con su lápiz las palabras.
- Revisar el trabajo de cada niño. Después de que los niños terminen de hacer esta tarea checar que lo hayan hecho de manera correcta en caso contrario ayudarlos a corregir mediante la reflexión del propio desempeño: ¿cuántas palabras dijimos que hay? ¿cuántas rayitas debe de haber? ¿puedes contarlas? ¿son las mismas que fulanito marco en el pizarrón? ¿te sobran? ¿te faltan? ¿dónde?.

Para el logro de la segunda actividad la cual es *la construcción de palabras utilizando un alfabeto móvil*, decidí trabajarla en pequeños grupos (dos o tres niños), las acciones y operaciones de esta actividad son las siguientes:

- Explicar a los niños la tarea. Decir a los niños que la actividad que sigue la realizaremos en pequeños grupos y que necesitan del trabajo de los dos para poder hacerla bien.
- Formar los equipos de trabajo. De acuerdo a los niños que asisten formar los grupos de dos o tres niños y decirles quien trabaja con quien.
- Dar las instrucciones. « El trabajo se trata de buscar en revistas las imágenes de: un parque, niños, juegos y resbaladillas las van a recortar para pegarlas después en estas cartulinas, cuando terminen van a escribir el nombre de cada objeto al lado de la imagen» dar un ejemplo y asegurarme de que entendieron la tarea pidiéndoles que repitan la instrucción con sus propias palabras.
- Repartir los materiales a los niños. Dar a los niños las revistas y letras de papel (alfabeto móvil) pedirles que me ayuden a repartir el resto de los materiales como: tijeras y resistól.
- Subrayar en el pizarrón las palabras que deben formar. del texto escrito en el pizarrón ir subrayando cada palabra que deben formar (utilizar un marcador de diferente tinta que en la actividad anterior para identificarlas) para que los niños la tengan como muestra.
- Supervisar personalmente el trabajo de cada equipo. Acercarme a los diferentes equipos y checar lo que han recortado, lo que les falta, ayudarlos a ordenar sus lugares recogiendo las revistas, supervisar que las palabras estén bien escritas, es caso de errores pedir que revisen las palabras comparándolas con las escritas en el pizarrón.
- Presentación de los trabajos al grupo. Al terminar cada equipo muestra su trabajo al grupo diciendo que imágenes recortó y las palabras que escribió, aquí se revisan las palabras para verificar que estén bien escritas, en caso contrario el grupo las corrige.

CIERRE DE CLASE: ¿Qué trabajamos hoy? ¿cómo se sintieron?

